

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO**

NESDETE MESQUITA CORRÊA

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PLANO
DE AÇÕES ARTICULADAS EM
CAMPO GRANDE – MS: ANÁLISE DOS
INDICADORES**

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

NESDETE MESQUITA CORRÊA

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PLANO
DE AÇÕES ARTICULADAS EM CAMPO GRANDE – MS:
ANÁLISE DOS INDICADORES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

C824s Corrêa, Nesdaete Mesquita.

Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos indicadores / Nesdaete Mesquita Corrêa.– Campo Grande, 2012.

248f.; il. 30 cm

Orientadora: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Educação especial. 2. Educação e Estado. 3. Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil). II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. Título.


CDD: 371.9

NESDETE MESQUITA CORRÊA


**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS
EM CAMPO GRANDE – MS: ANÁLISE DOS INDICADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA




Prof. Dra. Monica de Carvalho Magalhaes Kassar /UFMS




Prof. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB



Prof. Dra. Alexandra Ayach Anache / UFMS



Prof. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva / UFMS



Prof. Dra. Rosângela Gavioli Prieto / USP

Campo Grande, 16 de outubro de 2012.

Aquelas pessoas que, por diversas razões, foram excluídas do processo de escolarização e quando nele inseridas, não lhes foram possibilitadas as condições necessárias para que pudessem aprender, plenamente.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, referência singular como pesquisadora e orientadora, pela confiança e serenidade em orientar-me nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, que em todas as fases sempre proporcionou que eu trilhasse uma caminhada segura, permeada pela acolhida e compreensão necessárias, diante dos desafios enfrentados no processo de elaboração das pesquisas.

À Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Gavioli Prieto, pelas interlocuções estabelecidas desde o Curso de Mestrado, bem como o interesse e disponibilidade em mais uma vez contribuir com o aprimoramento dos meus estudos no Curso de Doutorado, sobretudo, pelo diálogo e a atenção sempre dispensada.

À Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira, que no transcorrer do Curso de Mestrado integrou o grupo de professores que oportunizou-me o aprofundamento dos estudos nas políticas públicas e, atualmente, por possibilitar que participasse do grupo de pesquisa sob sua coordenação, de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache, companheira de turma na formação inicial no Curso de Psicologia, que pelo diferencial construído no percurso da atuação acadêmica no campo da educação especial e o apoio oferecido no decorrer da realização desta pesquisa, contribui nesse momento da minha formação.

À Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva, que de longa data tem acompanhado e participado da minha trajetória profissional e de estudos na pós-graduação (*Lato e Stricto sensu*), pelo suporte e confiança demonstrada nesse percurso, particularmente, quando da qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, relevante referência para o campo da educação especial brasileira, pela colaboração realizada com a concessão de fontes de uso pessoal e atenção gentilmente dispensada no decorrer desta pesquisa, bem como pelas intervenções na fase da sua qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que ao longo de mais de uma década, têm contribuído com os meus estudos.

Ao Ministério da Educação, que por intermédio do Prof. Joiran Medeiros da Silva, ex-Coordenador Geral de Políticas de Acessibilidade na Escola, da então Secretaria de Educação Especial, disponibilizou dados oficiais do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio à pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Silvia Márcia Ferreira Meletti, à Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e às demais professoras: Prof^ª. Dr^ª. Edelir Salomão Garcia, Prof^ª. Dr^ª. Adriana Lia Frizman de Laplane, Prof^ª. Dr^ª. Kátia Regina Moreno Caiado, Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Michels e Prof^ª. Dr^ª. Rosalba Maria Cardoso Garcia, por proporcionarem encontros para estudos ao nosso grupo de pesquisa, os quais alicerçaram o desenvolvimento desta tese.

À Prof^ª. Dr^ª. Enicéia Gonçalves Mendes, pelo convite à interlocução com o projeto de pesquisa sob sua coordenação, cuja temática está diretamente relacionada com esta investigação.

Aos ex-colegas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems), pelo apoio oferecido no período em que atuei naquela instituição, de modo particular, à Prof^ª. Me. Eliza Emília Cesco, à Prof^ª. Dr^ª. Léia Teixeira Lacerda, à Prof^ª. Me. Rosa Maria Chaves Nantes Albuquerque (*In Memoriam*), à Prof^ª. Dr^ª. Celi Corrêa Neres, à Prof^ª. Dr^ª. Samira Saad Pulchério Lancillotti, à Prof^ª. Me. Mônica Scharth Gomes, pela amizade e projetos em comum partilhados.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, à ex-secretária Prof^ª. Me. Maria Cecília Amendola da Motta, ao atual secretário Prof. Volmar Vicente Filippin, à Prof^ª. Me. Eva Maria Katayama Negrisolli, à Prof^ª. Fernanda Gabriela Ferracini Silvestre Duarte, à Prof^ª. Wilma Naisa Iorio Leite, à Prof^ª. Soraya Regina de Hungria Cruz, à Prof^ª. Maria

Antonia Formaggio Marques, pelas favoráveis condições oferecidas de acesso a informações e dados para a realização deste estudo.

À Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, que por meio da Prof^ª. Me. Sônia Inês Sanches Ribeiro e da Prof^ª. Me. Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp estendo os agradecimentos a toda equipe que a integra, pela gentileza, confiança e interesse demonstrados no sentido de disponibilizar todas as informações necessárias para a efetivação desta pesquisa, desde o primeiro momento de investigação.

Aos colegas do Curso de Doutorado, turma 2008, principalmente àqueles da Linha de Pesquisa: *História, Políticas e Educação*, pelos momentos desafiadores, de conquistas e alegria vivenciados.

Aos colegas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Aquidauana, cujos vínculos profissionais e de amizade estabelecidos no período da minha atuação naquele *Campus*, permaneceram, especialmente: à Prof^ª. Me. Ana Paula Salvador Werri, à Prof^ª. Me. Marta Costa Beck, à Prof^ª. Me. Olga Maria dos Reis Ferro, pelos momentos comuns de convivência e apoio recebido nas ações partilhadas. À Prof^ª. Dr^ª. Mariuza Aparecida Camillo Guimarães, pelo companheirismo de longa data construído na trajetória profissional e de estudos no campo da educação especial.

À Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Zanon, chefe da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aos colegas do Curso de Pedagogia: Prof^ª. Dr^ª. Carina Elisabeth Maciel, Prof^ª. Dr^ª. Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo, Prof^ª. Me. Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida, Prof^ª. Dr^ª. Mirian Lange Noal, Prof. Me. Fernando Silva Paula, pelo apoio incondicional que possibilitou a elaboração desta tese.

À Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Pereira Braz, pelo auxílio e incentivo oferecidos nos momentos iniciais na busca pelo ingresso no Doutorado.

À Prof^ª. Me. Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira, pela concessão de fontes de uso pessoal e atenção gentilmente dispensada no decorrer deste estudo.

À Profª. Me. Valdinéia Garcia da Silva, pela colaboração na leitura de planilhas de dados e na elaboração de gráficos, bem como de outros dados apresentados neste trabalho.

Aos amigos aqui não denominados, que acreditaram na minha capacidade de superar obstáculos, incentivando-me no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha família, pela presença constante, suporte fundamental de apoio e incentivo em momentos de significativas mudanças da minha vida, de modo especial, aos meus pais Nestor e Odete, pelo exemplo de caráter e de dedicação aos filhos.

[...] o investigador sempre deve esforçar-se por encontrar a realidade total e concreta, ainda que saiba não poder alcançá-la a não ser de uma maneira parcial e limitada, e para isso esforçar-se por integrar no estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, assim como por ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica e à sua infraestrutura econômica e social.
(GOLDMANN, 1978)

RESUMO

Em 2007, o governo federal criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais como um dos programas para a execução da política nacional de educação especial, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem o Plano de Ações Articuladas (PAR) como seu eixo de execução. O referido programa assumiu posição de política prioritária e indutora, por parte do governo federal, para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), quando as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a ser distribuídas no país. Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) de Campo Grande, no contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação no país e o PAR, como seu meio de execução, estabelecendo os seguintes objetivos específicos: (1) Desvelar a relação entre o PDE/PAR e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande; (2) Conhecer, descrever e analisar a política de implantação do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais da Reme; (3) Verificar os indicadores e as estratégias definidas pelo município de Campo Grande para a efetivação de ações para a educação especial, segundo as demandas apontadas por seu diagnóstico do PAR (Plano Plurianual 2008-2011); (4) Levantar que indicadores do PAR de Campo Grande (2008-2011) apontam ações específicas para as Salas de Recursos Multifuncionais na Reme com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC; (5) Identificar a justificativa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme, especialmente, aquelas das escolas contempladas pelo PAR. Para tanto, adotou-se, como procedimento metodológico, o levantamento e análise documental, por meio de dados estatísticos divulgados pelo Inep/MEC (Censo Escolar, Ideb), pelo IBGE (Censo Demográfico, PIB), de documentos nacionais da educação e da educação especial; levantamento de dados do MEC sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; em nível municipal, levantamento e análise da legislação educacional da Reme, com pesquisa de campo sobre indicadores da educação especial, em Campo Grande, bem como de documentos afins produzidos no período proposto pelo estudo. Foi realizada complementação das informações e dos dados, mediante conversas informais com gestores municipais da educação especial e do PAR na Secretaria Municipal de Educação (Semed). As análises do estudo tiveram como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético. Os resultados apontaram a intrínseca relação entre a ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande e a execução da política educacional com o PDE/PAR. Concluiu-se que apesar da grande ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais nessa rede, por meio do programa, a abrangência da oferta do AEE aos alunos da educação especial não foi ampliada, na mesma proporção, que a expansão do número dessas salas com o apoio técnico do MEC, levando o poder público municipal a realizar convênios e parcerias com instituições especializadas para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Educação especial. Salas de recursos multifuncionais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Plano de Ações Articuladas. Campo Grande.

ABSTRACT

In 2007, the Brazilian federal government created the Multifunctional Resource Classroom Implementation Program, viewed as one of the programs related to the special education policy, within the context to the Educational Development Plan (PDE), in which the Articulated Actions Plan (PAR) is an execution axis. The program was considered as a priority induction policy, on the part of the federal government, for the provision of specialized educational services, when the multifunctional resource classrooms started to be installed throughout the country. The study aimed to analyze the indicators of the Multifunctional Resource Classroom Implementation Program at the Municipal Teaching Network (Reme) in Campo Grande, within the context of the current educational policies of the federal government, which presents the PDE as an executive educational plan and the PAR as its means of implementation. The specific objectives of the study were: (1) to understand the relationship between the PDE/PAR and the Multifunctional Resource Classroom Implementation Program at the Reme in Campo Grande; (2) to get to know, describe and analyze the implementation policy of AEE in the Reme's multifunctional resource classrooms; (3) to check the indicators and strategies defined by the municipality of Campo Grande for the implementation of actions for special education, according to the demands listed in its PAR diagnosis (Multiannual Plan 2008-2011); (4) to survey what indicators of the PAR in Campo Grande (2008-2011) related specific actions for the multifunctional resource classrooms at the Reme with the MEC's technical/financial support; (5) to identify how the implementation of multifunctional resource classrooms is justified, especially in those schools included by the PAR. The methodological procedure adopted was document survey and analysis, by means of statistical data released by the Inep/MEC (School Census, Ideb), by IBGE (Population Census, GDP); national documents regarding education and special education; data collection at the MEC on the implementation of multifunctional resource classrooms; at municipal level, survey and analysis of the Reme's educational legislation, with field research on special education indicators, in Campo Grande, as well as related documents produced in the period proposed by the study. The information and the data were complemented by means of informal talks with municipal education managers of special education and PAR at the Municipal Secretary of Education (Semed). The epistemological basis for the analyses was the historical materialism theory. The results revealed the intrinsic relationship between the increase in the number of Multifunctional Resource Classrooms at the Reme in Campo Grande and the execution of the educational policy with the PDE/PAR. The study concluded that, despite the great expansion of Multifunctional Resource Classrooms at the network, by means of the program, the scope of the offer of AEE to special education pupils was not expanded at the same rate as the expansion of the amount of such rooms with technical support by the MEC, what caused the municipal power to make agreements and partnerships with specialized institutions for the special education's target audience.

Keywords: Special education. Multifunctional resource classrooms. Educational Development Plan. Articulated Actions Plan. Campo Grande.

RÉSUMÉ

En 2007, le gouvernement fédéral a créé le Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Programme d'établissement de salles de ressources multifonctionnelles) comme un programme pour la mise en œuvre de la politique nationale pour l'éducation spéciale dans le cadre du Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plan développement de l'éducation, qui a le Plano de Ações Articuladas (PAR), Plan d'actions articulées, comme son axe d'exécution. Ce programme a pris position d'une politique prioritaire et inductrice par le gouvernement fédéral à travers l'Atendimento Educacional Especializado (AEE), Prestation de services d'éducation spécialisée, lorsque les Salas de Recursos Multifuncionais, Salles de ressources multifonctionnelles, ont été propagées dans le pays. À ce propos, cette étude a eu pour objectif majeur analyser les indicateurs du Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais dans le Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), Réseau municipal d'enseignement de Campo Grande, dans le cadre des politiques éducatives actuelles du gouvernement fédéral, et pour objectifs spécifiques: (1) dévoiler la relation entre les PDE/PAR et le Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais dans le Reme de Campo Grande; (2) connaître, décrire et analyser les politiques de la mise en œuvre de l'AEE dans les Salas de Recursos Multifuncionais du Reme; (3) vérifier les indicateurs et les stratégies définies par la municipalité de Campo Grande pour la mise en œuvre des actions pour l'éducation spéciale, selon les exigences indiquées par son diagnostic du PAR (Plan pluriannuel 2008-2011) de la ville en analyse; (4) relever quels indicateurs du PAR de Campo Grande (2008-2011) indiquent des actions spécifiques pour les Salas de Recursos Multifuncionais dans le Reme avec le soutien technique et/ou financière du Ministério da Educação (MEC), Ministère de l'éducation; (5) identifier la justificative de la mise en œuvre de Salas de Recursos Multifuncionais dans le Reme, en particulier celles des écoles soutenues par le PAR. La méthodologie adoptée a été le sondage et l'analyse documentaires du cadre fédéral comme des données statistiques de l'Inep/MEC (recensement scolaire, Ideb), de l'IBGE (recensement, PIB), des documents nationaux de l'éducation et de l'éducation spéciale et des données de la mise en œuvre du MEC sur l'établissement de Salas de Recursos Multifuncionais; et dans le cadre municipal, le sondage et l'analyse de la législation de l'éducation du Reme alliés à l'enquête de terrain sur les indicateurs de l'éducation spéciale, à Campo Grande, et à l'analyse des documents connexes produits dans la période proposée par cette étude. Des entretiens informels ont été aussi menés avec des gestionnaires municipaux d'éducation spéciale et du PAR au Secrétariat Municipal de l'éducation (Secretaria Municipal de Educação – Semed). Les analyses de l'étude ont été basées sur des recherches dans le cadre théorique du matérialisme dialectique. Les résultats ont indiqué la relation intrinsèque entre l'augmentation du nombre de Salas de Recursos Multifuncionais dans le Reme de Campo Grande et la mise en œuvre de la politique éducative avec le PDE/PAR. On a conclu que malgré la grande augmentation du nombre de Salles de ressources multifonctionnelles dans ce réseau, à travers le Programme, la portée de l'offre du AEE aux élèves de l'éducation spéciale n'a pas été agrandie dans la même proportion que l'augmentation du nombre de ces salles avec l'appui technique du MEC, menant le pouvoir public municipal à nouer des partenariats avec des institutions spécialisées en éducation spéciale.

Mots clés : Éducation spéciale. Salles de ressources multifonctionnelles. Plan de développement de l'éducation. Plan d'actions articulées. Campo Grande.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas em educação especial por tipo de escolarização (1998-1999).....	79
Gráfico 2 – Matrículas em educação especial por tipo de escolarização (2000-2006).....	87
Gráfico 3 – Brasil. Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular (1998-2008).....	91
Gráfico 4 – Decomposição do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Dados Brasil (2005-2009).....	120
Gráfico 5 – Brasil. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005-2010).....	153
Gráfico 6 – Brasil. Porcentagem de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por tipo e ano (2005-2010).....	154
Gráfico 7 – Brasil. Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por esfera administrativa (2005-2010).....	155
Gráfico 8 – Campo Grande. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por esfera administrativa (2005-2010).....	162
Gráfico 9 – Campo Grande. Número de Salas de Recursos Multifuncionais por tipo e ano distribuído na Reme (2005- 2010).....	177
Gráfico 10 – Evolução do número de alunos público-alvo da educação especial identificados no ensino fundamental na Reme de Campo Grande (2005-2011).....	179
Gráfico 11 – Evolução dos serviços de apoio pedagógico especializado na Reme de Campo Grande (2005-2011).....	183
Gráfico 12 – Relação entre o número de técnicos dos Numaps, de salas e de professores de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande por polo e escola (2011).....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (março/2007).....	109
Quadro 2 – Eixos de Ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).....	116
Quadro 3 – Dimensões e áreas do Plano de Ações Articuladas (2009).....	129
Quadro 4 – Pontuação dos indicadores do diagnóstico da situação educacional dos municípios – Plano de Ações Articuladas (2008).....	131
Quadro 5 – Áreas e indicadores do Plano de Ações Articuladas (2008-2011).....	135
Quadro 6 – Especificação dos itens da Sala Tipo I.....	143
Quadro 7 – Especificação dos itens da Sala Tipo II.....	143
Quadro 8 – Comparativo dos índices do Ideb Brasil, Centro-Oeste, MS, Rede estadual e Reme (2005-2009).....	169
Quadro 9 – Síntese da Dimensão do Plano de Ações Articuladas de Campo Grande – (Plano Plurianual 2008-2011).....	170
Quadro 10 – Dimensão e ações para a educação especial na Síntese do Plano de Ações Articuladas de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011).....	174
Quadro 11 – Relação entre o número de Salas de Recursos Multifuncionais previstas na síntese do Plano de Ações Articuladas de Campo Grande e número de salas distribuídas pelo MEC (2008-2010).....	176
Quadro 12 – Especificação das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme (2005-2011)...	180
Quadro 13 – Recursos aplicados nas ações da educação especial – Reme de Campo Grande (2005-2010).....	183
Quadro 14 – Atendimento aos alunos com deficiência da Reme em instituições conveniadas (2008-2010).....	185
Quadro 15 – Atendimento aos alunos com deficiência da Reme em instituições sem ônus (parcerias) (2008-2010).....	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados Brasil - 1974. Número de estabelecimentos por modalidade de atendimento educacional e dependência administrativa.....	59
Tabela 2 – Dados Brasil - 1981. Número de estabelecimentos por modalidade de atendimento educativo e dependência administrativa.....	62
Tabela 3 – Dados Brasil - 1981. Número de instituições especializadas e dependência administrativa.....	63
Tabela 4 – Dados Brasil - 1988. Número de estabelecimentos por modalidade de atendimento educativo no ensino regular e em instituições especializadas.....	67
Tabela 5 – Número de matrícula na Reme de Campo Grande - 1993 a 2004 (zona urbana e rural).....	76
Tabela 6 – Matrícula na educação especial por rede de ensino - Brasil (1996-1998).....	78
Tabela 7 – Brasil. Percentual do investimento público direto em educação por nível de ensino em relação ao PIB Brasil (2000-2009).....	102
Tabela 8 – Brasil. Número de municípios contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por região (2005-2010).....	150
Tabela 9 – Brasil. Salas de Recursos Multifuncionais: escolas contempladas (2005-2010).....	151
Tabela 10 – Brasil. Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por região geográfica (2007-2010).....	157
Tabela 11 – Brasil. Região Norte - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010).....	158
Tabela 12 – Brasil. Região Nordeste - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010).....	159
Tabela 13 – Brasil. Região Sul - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010).....	159
Tabela 14 – Brasil. Região Sudeste - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010).....	160

Tabela 15 – Brasil. Região Centro-Oeste - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010).....	160
Tabela 16 – Brasil. Região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul e Campo Grande (Reme). Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010).....	161

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AF – Assistência Financeira
Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apaes – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
APF – Administração Pública Federal
APMs – Associação de Pais e Mestres
APO – Administração por Objetivos
AT – Assistência Técnica
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird – Banco Mundial
BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAE – Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CD/FNDE – Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Cead – Centro de Atendimento ao deficiente da Áudio-Comunicação
Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CME/MS – Conselho Municipal de Educação/Mato Grosso do Sul
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
Conae – Conferência Nacional de Educação
Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação
Corde – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEE – Departamento de Educação Especial
DEED/INEP – Diretoria de Estatísticas Educacionais/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Derdic/PUC/SP – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ider – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Campo Grande

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inep/CBPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

Ismac – Instituto Sul-Matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas

LBA/MPAS – Legião Brasileira de Assistência/Ministério da Previdência e Assistência Social

Mare – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Mercosul – Mercado Comum do Sul

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

Naps – Núcleos de Apoio Pedagógico ao aluno com Surdez

NPBTA – Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados

NPC/DF – Núcleos de Apoio Pedagógico ao aluno com Deficiência Física

Numaps – Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Estado
PIB – Produto Interno Bruto
Planurb – Instituto Municipal de Planejamento Urbano de Campo Grande
PM – Prefeitura Municipal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnate – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE (2001-2011) – Plano Nacional de Educação (2001-2011)
PNE (2011-2020) – Plano Nacional de Educação (2011-2020)
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAs – Planos Plurianuais
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Reme – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP – Sala de Apoio Pedagógico
Sapnes – Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SEB – Secretaria de Educação Básica
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seed – Secretaria de Educação a Distância
Seesp – Secretaria de Educação Especial
Semed – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
Seneb – Secretaria Nacional de Ensino Básico
Sespe – Secretaria de Educação Especial
Sigetec – Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
Siope – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SIR – Sala de Integração e Recursos
Simec – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais
UEL – Universidade Estadual de Londrina

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Ufscar – Universidade Federal de São Carlos

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais

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

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1 DIRETRIZES, NORMATIVAS E BASES CONCEITUAIS DA POLÍTICA DE OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS.....	48
1.1 TRAJETÓRIA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS NO BRASIL.....	48
1.1.1 Conjuntura e determinantes na proposição e planejamento da política da educação especial brasileira.....	49
1.2 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS NO BRASIL DA DÉCADA DE 1970 AOS MEADOS DOS ANOS 1990.....	56
1.2.1 A sala de recursos no contexto da municipalização da educação especial no país...70	
1.3 DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM SALA DE RECURSOS, A PARTIR DOS ANOS 2000: AS ALTERAÇÕES ESTABELECIDAS NAS DIRETRIZES, NOS PRINCÍPIOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS.....	81
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE): ABORDAGENS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	93
2.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE): CENÁRIO DE ORIGEM E PERCURSO DE IMPLANTAÇÃO.....	96
2.1.1 O PDE como política educacional: diretrizes e implementação.....	103
2.2 AS AÇÕES E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PDE: NOTAS INTRODUTÓRIAS PARA DISCUSSÃO.....	122
2.2.1 O diagnóstico e a elaboração do PAR como meta estratégica do PDE: a educação especial em destaque.....	126
2.3 O LUGAR E O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	134
2.4 A DISTRIBUIÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS DIVERSAS REGIÕES BRASILEIRAS: MAPEANDO DADOS.....	148

3 O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE: ANÁLISE DOS SEUS INDICADORES.....	163
3.1 PANORAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REME A PARTIR DO PDE/PAR.....	168
3.1.1 Indicadores e ações para a educação especial no PAR do município de Campo Grande.....	169
3.1.2 Metas do PAR de Campo Grande e indicadores de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	198
APÊNDICES.....	222
ANEXOS.....	233

INTRODUÇÃO

O propósito de discutir os processos educacionais vinculados a políticas municipais decorre da percepção de um protagonismo das redes municipais de ensino nos últimos anos e que também pode ser observado em relação às políticas relacionadas à educação especial (GARCIA, 2009).

A trajetória da oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, no Brasil veio se constituindo sob a marca da expansão da oferta dos atendimentos. Todavia, essa expansão se deu permeada por mudanças, exigindo a ação do Estado para atender à demanda da população no sentido de formular e implementar políticas públicas para esse fim, no caso, em particular, para a população brasileira que apresenta algum tipo de deficiência.

O fato de que no decurso da educação brasileira, as condições para a educação das pessoas com deficiência¹ não terem constituído, historicamente, o debate educacional mais amplo, fez com que o panorama da educação especial se configurasse a parte do processo educacional e, desse modo, os atendimentos e a educação oferecidos às pessoas com deficiência se delineou pela presença e atuação das instituições especializadas (FERREIRA, 1995; JANNUZZI, 1985; 2004).

A produção de pesquisa no campo da educação especial vem apontando alterações ocorridas em relação ao enfoque do atendimento oferecido a essa população; da ênfase aos atendimentos realizados em espaços de aprendizagem considerados mais restritivos (escola especial, classe especial, oficina pedagógica, classe hospitalar, ensino domiciliar), aos atendimentos realizados, atualmente, em espaços de aprendizagem tidos como de menor restrição (classe comum com professor de apoio e sala de recursos). As orientações e diretrizes para o atendimento educacional especializado foram se modificando de acordo com as exigências do sistema educacional em cada época, principalmente no que se refere ao atendimento em sala de recursos.

Abordar a política educacional em pauta requer a compreensão de como se organiza o federalismo brasileiro (União, estados, municípios e o Distrito Federal) que tem o regime de colaboração como “[...] um princípio relacional constituinte do complexo federativo” (LUCE; FARENZENA, 2007, p. 10), estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

¹ Neste estudo serão utilizadas terminologias de acordo com a época e com as fontes às quais se referem: excepcional, alunos com necessidades educativas especiais, alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência.

e nele, sobre como ocorre o pacto e os atuais mecanismos de oferta educacional. A Carta Magna ao dispor que as esferas de governo devam organizar seus sistemas de ensino, em regime de colaboração, mediante parcerias entre os entes federados (BRASIL, 1988, art. 211), com o compartilhamento de tarefas educacionais, traduz o esforço do Estado em praticar a descentralização² das políticas públicas (MARTINS, 2004).

A esse respeito, Camini (2010) evidenciou que a razão do regime de colaboração tem sido uma estratégia encontrada pelo Estado brasileiro para minimizar as grandes desigualdades regionais do país. Todavia, hoje, traz consigo tensões que expressam conflitos que de longa data não foram resolvidos.

Nesse contexto federativo, o município torna-se instância administrativa com autonomia, embora, circunstanciado no âmbito do quadro regulatório nacional (WERLE, 2010), ou seja, da atuação do Estado brasileiro no controle das políticas públicas, no sentido de avaliar a eficiência e eficácia dos seus resultados.

Não é possível compreender a dinâmica das políticas municipais desvinculadas das mudanças ocorridas no capitalismo e que caracterizam o seu atual estágio³, pois essas mudanças não ficaram circunscritas apenas no recinto das empresas. No contexto do regime de colaboração, diante da articulação entre os entes federados para a oferta da educação, as mudanças também foram incorporadas pelas políticas públicas, sobretudo, pelas políticas educacionais, dando novos rumos à sua organização. Sobre essa questão, Estrada e Speck (2012, p. 31) afirmaram que:

A educação, enquanto insumo do capital, se torna um campo promissor no que se refere a garantir as condições necessárias à reprodução do capitalismo contemporâneo. Isso se torna possível por meio de diferentes caminhos: desde a modificação dos objetivos da educação enquanto produção do saber até a alteração nas formas de gestão e organização educacional.

Assim sendo, as mudanças que ocorrem no capitalismo estão diretamente presentes na elaboração e gestão das políticas educacionais, principalmente nas políticas locais, que nos últimos anos, têm sido delegadas às redes municipais e no seu âmbito, as políticas relacionadas à educação especial (GARCIA, 2009).

² “[...] transferência de responsabilidades e atribuições de um território mais abrangente em direção a governos estaduais e/ou municipais” (LUCE; FARENZENA, 2007, p. 9). Para aprofundamento sobre o assunto consultar Farenzena (2010), Castro e Duarte (2008) entre outros.

³ Esse assunto será abordado no Capítulo II desta pesquisa.

A PROPOSIÇÃO E O OBJETO DE PESQUISA

O interesse pela busca de estudos no campo da educação especial tem-se evidenciado na minha trajetória acadêmico-profissional há mais de duas décadas, em diferentes momentos. Inicialmente, pelas primeiras experiências vivenciadas na formação acadêmica inicial na graduação⁴, quando a abordagem da educação especial foi pautada em referenciais teóricos e numa prática de cunho clínico. Posteriormente, quando da atuação profissional diretamente relacionada às ações da educação especial⁵ no município de Campo Grande, momento em que surgiram inquietações quanto à política municipal de educação especial. Essas inquietações foram intensificadas, tempo depois, em decorrência do desenvolvimento de atividades docentes na Educação Superior, aliada à opção pelo aprofundamento de estudos nas políticas públicas, que resultou na elaboração de pesquisa, no Curso de Mestrado em Educação, sobre o processo de construção da municipalização da educação especial, nesse município⁶. O referido estudo fez com que eu me ativesse sobre a questão do federalismo em decorrência das diferentes competências que cada ente federado assume na relação federativa, sobretudo, os municípios. Esse fato levou-me, no Curso de Doutorado, a continuar a investigação sobre a educação especial no município de Campo Grande.

Além de compreender a relação entre federalismo e capitalismo na elaboração das políticas públicas, para desenvolver o estudo da política da educação especial, no caso em questão, da política de atendimento educacional especializado em sala de recursos, também se requer a interlocução com a literatura produzida nesse campo que indica que as iniciativas do atendimento educacional especializado, particularmente, aquelas destinadas às pessoas com deficiência, podem ser mais bem compreendidas se balizadas pela história da educação brasileira.

No Brasil, embora a sala de recursos se constitua como atendimento educacional especializado na política educacional desde os anos 1970, ao realizar o estudo exploratório de pesquisas que versam sobre essa temática, verificou-se sua evidência na produção acadêmica, a partir de meados da década de 1990. Naquele momento, a sala de recursos assumiu papel relevante no processo de municipalização da educação especial, em nosso país, *status* ainda

⁴ Cursos de Psicologia e Pedagogia.

⁵ Coordenação do Serviço de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS (1997-2001), período em que cursei a pós-graduação *Lato sensu* em Educação Especial (UFMS).

⁶ Pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação (PPGEdu/CCHS/UFMS), intitulada “A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004”. (CORRÊA, 2005). Disponível no *site*: <http://www.cbc.ufms.br/tesesimplificado/tde_arquivos/6/TDE-2009-09-22T132344Z-454/Publico/Nesdete.pdf>.

observado na política da educação especial brasileira adotada pelo governo federal, particularmente, após 2007, quando é lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁷.

Para subsidiar a investigação deste estudo, destacam-se duas teses e onze dissertações (PICCHI, 1995; PRIETO, 2000; TEZZARI, 2002; SILVA, 2003; OLIVEIRA, 2004; ARNAL, 2007; SILVA, 2008; MELLO, 2008; CHIESA, 2009; BÜRKLE, 2010; SOARES, 2011; REBELO, 2012, MILANESI, 2012) produzidas em programas de pós-graduação em educação de diversas regiões brasileiras, no período de 1995 a 2012, sendo que a maioria delas teve como campo empírico salas de recursos de escolas de redes municipais de capitais.

A pesquisa de Picchi (1995) foi o primeiro trabalho de Mestrado identificado sobre salas de recursos, que analisou as razões da instalação e condições de funcionamento das salas de recursos para deficientes mentais educáveis⁸, na rede estadual de ensino de São Paulo, no período de 1987 a 1993. O estudo mostrou que as salas de recursos foram instaladas sem acompanhamento pedagógico e, a maioria, em desacordo com a legislação específica estabelecida à época para esse fim. Como resultado a pesquisa indicou que diante das condições de funcionamento das salas de recursos instaladas na rede estadual de ensino de São Paulo, o atendimento do deficiente mental educável seria mais desejável se ocorresse em classes especiais.

Já Prieto (2000), em sua tese, investigou a evolução do atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais, no município de São Paulo, enfatizando a organização e implantação de recursos especiais junto a escolas municipais, no período de 1986 a 1996, por meio do estudo de propostas de três gestões municipais. Como resultado, a pesquisa apontou que as propostas tinham como princípio norteador a integração escolar desse alunado, sendo que cada administração apresentou um tipo de programa. Ainda, o estudo constatou que a oferta da educação especial foi realizada em um único tipo de recurso especial – a sala de recursos – e o modelo de atendimento, tal como o implantado, deixou de considerar que diferentes necessidades educacionais especiais requerem formas diversas de organização do ensino.

Tezzari (2002), no Mestrado, analisou o papel da sala de integração e recurso (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS) no sentido de averiguar a garantia e

⁷ Este assunto será retomado no Capítulo II desta pesquisa.

⁸ Terminologia utilizada à época para designar o grau de deficiência mental de alunos para que fossem indicados para atendimento em classes especiais e salas de recursos.

permanência da educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema municipal. Os resultados do estudo indicaram a existência de um processo de construção de parcerias entre os professores da SIR e do ensino comum, que tinham alunos atendidos na SIR. Segundo o estudo, embora ficasse evidente que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre vinha oferecendo apoios relativos à inclusão, a discussão a esse respeito, ainda estava muito centrada no educador especial e no espaço da SIR.

Silva (2003), em sua tese, focou sua investigação na relação da sala de recursos para deficientes mentais e classes comuns da rede municipal de ensino e da rede estadual de educação de Campo Grande (MS). O estudo teve como chave de análise os espaços, os tempos e os profissionais, como expressões da cultura escolar, os quais se configuraram como elementos informativos e analíticos das condições de funcionamento das salas de recursos e classes comuns: ao mesmo tempo essas foram reveladoras das condições de emergência da cultura escolar, mediante o cruzamento entre escolas, alunos, professores e suas práticas de ensino. A pesquisa indicou que esse cruzamento permitiu revelar uma multiplicidade de determinações, bem como indicou, contraditoriamente, que o conteúdo dessas sustenta uma interpretação cultural de aluno, de ensino, de aprendizagem e, principalmente, de deficiência mental.

Oliveira (2004), em sua dissertação, também privilegiou seu estudo na rede estadual de educação de Campo Grande, que teve por objetivo conhecer o funcionamento das salas de recursos para deficientes mentais, como apoio pedagógico do aluno matriculado na escola comum, respaldando-se nas orientações estabelecidas na legislação vigente. As análises revelaram que as salas de recursos sinalizam mudanças no direcionamento dos atendimentos da educação especial em Mato Grosso do Sul. Além disso, percebeu-se a importância das salas de recursos no apoio à escolarização do aluno com deficiência mental, sendo esses serviços reconhecidos pelos professores e diretores. No entanto, constatou-se que são necessárias providências por parte do sistema de ensino, dos órgãos executores da política estadual de educação especial e da própria escola, no sentido de prover salas de recursos adequadas às atividades com os alunos, sua inserção nas propostas pedagógicas e nos regimentos das escolas e o apoio às famílias.

Arnal (2007), na investigação desenvolvida no Mestrado, visou refletir sobre a prática pedagógica nas salas de recursos e o processo de inclusão de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, com necessidades educacionais especiais, no ensino regular de escolas de dois municípios da região norte paranaense. Os resultados da pesquisa indicaram que os professores trabalhavam intensamente e utilizavam materiais diversificados na sala de

recursos. No entanto, essas atividades não faziam o aluno pensar, refletir, o que podia dificultar o processo de mediação em torno das ações realizadas. Apesar dos problemas verificados, concluiu-se pela continuidade e aprimoramento desse espaço devido a sua importância para a promoção da inclusão.

Na mesma direção, no Mestrado, Silva (2008) analisou a prática pedagógica da professora especialista de apoio do ensino especial (PEA) em sua atuação como professora de sala de recursos multifuncionais, em uma instituição de educação infantil pública de Brasília (DF) e suas contribuições para uma educação infantil de qualidade. As análises mostraram que a presença da PEA criava uma possibilidade de superação do modelo tradicional da educação especial para um modelo de inclusão total e de qualidade. Contudo, o estudo apontou a necessidade de melhorias que precisavam ser implementadas em relação à adaptação das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento das crianças, a formação continuada da PEA e da equipe de professores como um todo. Assinalou que a atuação da PEA na instituição de educação infantil é um fator importante para que se tenha um atendimento educacional de qualidade, porém apenas a implantação do serviço especializado oferecido pela profissional na Sala de Recursos Multifuncionais não é suficiente para se obter uma inclusão de qualidade na escola.

A dissertação de Melo (2008) analisou as possibilidades de acesso de alunos (as) com deficiência intelectual ao currículo de ensino regular da Rede Municipal de Educação de São Luís (MA), privilegiando, como eixo central para o estudo, a sala de recursos que, no contexto da educação inclusiva, se constituiu como apoio fundamental para a acessibilidade curricular do (a) aluno (a) com deficiência intelectual. O estudo procurou desvelar elementos constitutivos da ação pedagógica no espaço da referida sala, visando à desmistificação de práticas escolares excludentes, sob a “máscara”⁹ do não aprender, imposta aos (as) alunos (as) com deficiência intelectual. Como resultado, o estudo constatou que, apesar de visíveis avanços de âmbito conceitual para o atendimento escolar de alunos (as) com deficiência intelectual, no que se refere à prática pedagógica em sala de recursos para o acesso desses (as) alunos (as) ao ensino regular, ainda há um distanciamento desta sala, quanto aos seus objetivos e fundamentos teórico-metodológicos.

O estudo desenvolvido por Chiesa (2009), no Mestrado, buscou compreender a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da Rede Municipal de Ensino de Pelotas (RS), no período de 2005 a 2008, visando analisar a

⁹ Termo com grifos utilizado pela autora.

história de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a oferta do atendimento educacional especializado nesses espaços para alunos com deficiência mental, física, surdez e visual. Como resultado a pesquisa apontou: a busca da formação continuada dos professores, mudanças pedagógicas dentro do ambiente educativo com a implantação das salas de recursos, a complexidade do processo de inclusão no sentido que se revela na dificuldade de diagnosticar as necessidades educacionais especiais dos alunos, a capacitação de toda a equipe gestora da educação especial, o trabalho coletivo das professoras de atendimento educacional especializado e os investimentos oferecidos, pelo gestor da educação, para a implantação do atendimento educacional especializado.

Bürkle (2010), em sua dissertação, investigou a atuação do professor de sala de recursos frente ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e sobre o trabalho colaborativo estabelecido entre os profissionais que atuam na educação especial e na educação regular, da rede municipal do Rio de Janeiro (RJ). Os dados revelaram que o serviço prestado pelas salas de recursos é favorável à inclusão e possibilita o estabelecimento de parcerias efetivas entre os profissionais da educação especial da escola regular. Também, evidenciaram-se fatores que representam obstáculos para a realização do trabalho e consequente inclusão do aluno com deficiência, tais como o grande número de alunos matriculados em classe comum e na sala de recursos, a diversidade de alunado atendido por esses espaços, o que dificulta a especialização do professor, o pouco tempo para os docentes planejarem e elaborarem estratégias juntos, entre outros. Concluiu-se que o oferecimento das salas de recursos é fator primordial para a construção de uma rede de ensino realmente inclusiva e para o estabelecimento de parcerias entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

A pesquisa realizada por Soares (2011), no Mestrado, teve como objetivo descrever e analisar o atendimento educacional especializado oferecido a alunos surdos do ensino médio, em Salas de Recursos Multifuncionais de uma escola da Rede Municipal de Gravataí (RS). O estudo retratou que, se por um lado, havia o reconhecimento de que os alunos surdos possuíam necessidades linguísticas diferentes e que, por isso, precisavam ser atendidos em alguns momentos separados dos ouvintes, por outro lado, o projeto de inclusão indicou que a convivência e a experiência de participar de grupos nos quais há o desafio da Língua Portuguesa, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de outra forma de comunicação pode ser rica para os alunos surdos, para os alunos ouvintes e para os demais integrantes da comunidade escolar. Os resultados da investigação apontaram para o fortalecimento da

compreensão de que a escola comum, ao repensar e redimensionar suas práticas deve ser a melhor opção para a educação de todos os alunos.

A pesquisa de Mestrado de Rebelo (2012) buscou investigar os impactos da política de complementação/suplementação para a educação das pessoas com deficiência, tendo por *locus* o município de Corumbá (MS), visando analisar a possibilidade de efetivação da política de atendimento educacional especializado sob a vigência do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Os resultados alcançados pela pesquisa apontam que as iniciativas propostas em lei (sejam em textos normativos ou orientadores) vêm provocando crescimento tímido no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Mudanças que, em maior ou menor grau, são marcadas tanto pela democratização do acesso e direcionamento de recursos para o ensino público quanto pela coexistência entre os interesses do setor público e os interesses das instituições privadas de caráter assistencial, que vêm conseguindo obter a garantia de financiamento, a fim de disponibilizar o atendimento educacional especializado em suas unidades.

Já a dissertação de Milanesi (2012) descreveu e analisou o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) do município de Rio Claro (SP), a fim de entender como essas estão sendo organizadas para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado (AEE). O estudo envolveu 23 professoras de SRMs e/ou professoras de turmas de ensino comum, que tivessem alunos atendidos em SRMs e também, profissionais da gestão. Os dados revelaram que o município tem investido esforços no sentido de responder às demandas da atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum e também, à avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno).

As pesquisas consultadas contribuíram para este estudo, no sentido de possibilitar o acesso aos temas abordados em investigações desenvolvidas sobre a sala de recursos em diferentes localidades do país, que na maior parte focalizaram a salas de recursos para alunos com deficiência, principalmente a deficiência mental sendo que, atualmente, as Salas de Recursos Multifuncionais são destinadas para todos os alunos público-alvo da educação especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação). Além disso, as pesquisas consultadas favoreceram, em grande medida, a apreensão do panorama em que as salas de recursos, por elas apontadas, se constituíram. Isso proporcionou estabelecer uma relação com o campo empírico desta

pesquisa, como também foi possível constatar que embora, cinco delas se referiram a Salas de Recursos Multifuncionais (SILVA, 2008; CHIESA, 2009; SOARES, 2011; REBELO, 2012, MILANESI, 2012) e três analisaram as salas de recursos com ênfase nas políticas públicas (PRIETO, 2000; OLIVEIRA, 2004; REBELO, 2012), nenhuma investigou o que propõe esta pesquisa que tem como tônica de investigação os indicadores¹⁰ do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com foco na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme).

Registra-se que esta tese compõe o coletivo de pesquisas que vêm sendo produzidas no campo da educação especial, sobre as políticas que vislumbram a inclusão escolar e os seus impactos em municípios brasileiros, integrante do Projeto de Pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”¹¹.

Ancorando-se nas atuais orientações que norteiam a educação especial, “[...] desenhada na perspectiva do que tem se convencionado chamar de “educação inclusiva”[...]” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 1), neste trabalho, entende-se por educação especial:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 10).

O tema deste estudo tem sido bastante investigado e merecem destaque as pesquisas realizadas pelo “Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns” (Oneesp)¹², bem como os estudos

¹⁰ Número de Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas pelo MEC, a partir da vigência do PDE.

¹¹ Edital n. 38/2010/Capes/Inep - Programa Observatório da Educação. Projeto coordenado pela Prof^a. Dr^a. Silvia Márcia Ferreira Meletti (PME/UEL), do Grupo de Pesquisa (CNPq) Políticas Públicas de educação e Inclusão, que tem por objetivo analisar a situação do atendimento educacional para o aluno com deficiência em municípios brasileiros em termos de acesso/permanência e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população e os índices de rendimento escolar dos alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino, de diferentes escolas, situadas em municípios distintos de quatro unidades da federação (PR, MS, SC, SP). A pesquisa se caracteriza como um projeto em rede que articula pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

¹² Edital n. 38/2010/Capes/Inep - Programa Observatório da Educação. Projeto coordenado pela Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes (PPGEEs/Ufscar), que desenvolve estudos em rede em municípios brasileiros com professores de salas de recursos, composto por pesquisadores provenientes de dezesseis programas de pós-graduação do país, do qual integram: a Prof^a. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto (USP), a Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache (UFMS) e, a Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS), que compõem a comissão examinadora desta tese.

desenvolvidos pelo Projeto de Pesquisa “Gestão das Políticas Educacionais: o Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-Mato-Grossenses”¹³.

Nesta pesquisa, ao analisar os desdobramentos dos indicadores de um programa do governo federal, no município de Campo Grande, partiu-se do entendimento de indicadores como indicador social, que, na interpretação de Jannuzzi (2011, p. 2) é

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

Cumprido destacar que os indicadores sociais são construídos a partir de estatísticas públicas, isto é, dados censitários, estimativas amostrais e registros administrativos da política educacional. Ainda de acordo com o autor em referência, no caso de sua aplicabilidade em pesquisa acadêmica, tais indicadores, quando bem empregados, podem enriquecer a análise de uma dada realidade, bem como orientar a formulação e implementação de políticas sociais (JANNUZZI, 2011), diferenciando-se da estatística pública, pelo conteúdo informacional que apresenta.

Para desenvolver o estudo do objeto desta investigação, em consonância com o que se propõe o projeto de pesquisa¹⁴ do qual este trabalho é parte integrante, delimitou-se como:

- 1) Temática social de interesse: Escolarização da pessoa com deficiência.
- 2) Dimensões operacionais de interesse: Indicador Social I: Tipo de atendimento (classe comum e sala de recursos multifuncionais); Matrículas (dependência administrativa) e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais pelo município de Campo Grande (MS).

¹³ Projeto de Pesquisa (CNPq), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) e pela Prof^a. Dr^a. Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD), desenvolvido por meio de um projeto em rede entre as seguintes instituições de Mato Grosso do Sul: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da qual esta pesquisadora também é integrante, vinculada à Pesquisa Nacional em rede “Gestão das Políticas Educacionais, no Brasil, e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR” (CNPq), coordenada pela Dr^a. Marília Fonseca (UnB) e Prof^a Dr^a. Eliza Bartollozi Ferreira (Ufes), que congrega pesquisadores de oito programas de pós-graduação em educação de cinco estados brasileiros.

¹⁴ O referido projeto de pesquisa apresenta dois indicadores: Indicador I, detalhado no presente texto; Indicador Social II, que se refere ao estudo do rendimento escolar da população com deficiência segundo desempenho na Prova Brasil, distribuída nas escolas dos município-polo do referido projeto e dos municípios de abrangência, selecionadas segundo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

3) Levantamento de fontes preliminares de estatísticas públicas: Indicador Social I (dados do Censo Escolar/Inep).

Em síntese, neste estudo, foram considerados como indicadores o conjunto de dados divulgados pelo MEC relativos: ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (número de salas distribuídas, tipologia das salas, regiões, estados e número de municípios contemplados, por esfera administrativa); e ao número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns (Inep/MEC), no intuito de apontar a relação com a distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais das diversas regiões brasileiras e da Reme de Campo Grande.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007j) foi instituído em 2007, no âmbito do PDE (BRASIL, 2007d) e tornou-se, com o Plano, a ênfase da política da educação especial brasileira por parte do governo federal. Esse programa, em sua proposição, é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação que apresentem, no Censo Escolar (Inep/MEC), matrículas de alunos com deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil) e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010f).

Atualmente, o referido programa é tema de debate em âmbito nacional, pois de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), de 2005 a 2010, foram distribuídas pelo governo federal 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para 4.615 municípios brasileiros, sendo Campo Grande um dos seus beneficiários.

De acordo com o documento do PDE (BRASIL, 2007d, p. 7), esse é definido como “[...] plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas [...]” estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), fundamentando na justificativa de que “[...] pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação”.

O PDE é executado através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que segundo o “Plano de Metas Compromiso Todos pela Educação” visa oferecer apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios brasileiros, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (BRASIL, 2007b), implantado no país, no início de 2007, que na concepção de Estrada e Speck (2012, p. 26):

O PDE é definido oficialmente como uma “ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho”. Para tanto, incorpora conceitos e práticas entre as quais se destaca a elaboração de diagnóstico, o planejamento estratégico, o trabalho com metas e a avaliação de resultados.

Desse modo, a relação entre o PAC e o PDE/PAR pode ser explicada pelo fato, de o PDE instigar o planejamento educacional no país, sob a influência de políticas que fomentam o desenvolvimento econômico.

Com o PDE, a coordenação e o desenvolvimento da assistência técnica e financeira dos programas e ações do MEC são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Como afirmou Camini (2010, p. 5), com o PDE:

O MEC se propõe a construir na prática o regime de colaboração, comprometendo-se em ir ao encontro dos entes federados para conhecer a sua realidade e assumir o compromisso de assisti-los técnica e financeiramente na execução de projetos e ações para a melhoria da qualidade da educação.

Assim, ao investigar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande (âmbito local), foi preciso considerar o contexto mais amplo das políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir do PDE, que articulou o modelo de gestão educacional aos parâmetros do desenvolvimento econômico (âmbito universal).

Sendo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais um dos programas de destaque do PDE e, por se considerar a trajetória da oferta do atendimento da educação especial brasileira, este estudo partiu da seguinte hipótese: o apoio técnico oferecido pelo MEC, por meio do PAR, não garante a multifuncionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande.

O interesse em eleger a Reme de Campo Grande para o desenvolvimento desta pesquisa está diretamente relacionado a questões pendentes sobre município e federalismo, quando da realização dos estudos no mestrado (CORRÊA, 2005). Além disso, também contribuiu para a sua proposição o fato de a Reme de Campo Grande ser grande beneficiária das políticas do governo federal.

O CAMPO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO

Historicamente, a organização dos serviços da educação especial na Reme de Campo Grande foi realizada atendendo às orientações das políticas emanadas pelo governo federal

(CORRÊA, 2005). Com o PDE não foi diferente, pois com o Plano essa Reme passou a fazer parte da política educacional mais ampla (PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), visto que as ações da educação especial ficaram, pela ótica do governo federal, prioritariamente, concentradas nas Salas de Recursos Multifuncionais, que, de acordo com o MEC asseguram a escolaridade e a inclusão escolar.

Neste estudo entende-se por escolaridade “[...] a atividade escolar propriamente dita, a qual implica a frequência de aulas e a avaliação dos desempenhos escolares” (SILVA, 2011, p. 1). E, por inclusão escolar, o que se referem Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 4) quando afirmam que:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar deve ter como base três elementos centrais: a) a *presença*, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado excludente e inserindo o aluno num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a *participação*, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares; c) a *construção de conhecimentos*, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores. Em outras palavras, a inclusão escolar só acontece, de fato, se o aluno estiver inserido na escola, porém participando, aprendendo e desenvolvendo-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos, o que vai muito além da concepção de inclusão que defende apenas as vantagens da socialização deste aluno no espaço escolar [...].

A escolha do objeto desta tese se justifica, principalmente, pelas mudanças ocorridas no perfil da oferta do atendimento educacional especializado da educação especial no contexto das alterações do planejamento da política educacional brasileira nos últimos anos.

Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS), de acordo com o Censo Populacional/IBGE (BRASIL, 2010h), tem uma população de 786.797 habitantes, com taxa de urbanização de 98,66% e taxa média geométrica de crescimento anual da população (2000/2010) de 1,72%, densidade demográfica de 97,22 hab/km², Produto Interno Bruto (PIB)¹⁵ *per capita* de 15.422,30¹⁶.

¹⁵ PIB - é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos dentro do território econômico de um país, independentemente da nacionalidade dos proprietários das unidades produtoras [...]. O PIB de uma maneira geral é a forma de mensurar a riqueza de um país, apesar de ser um indicador muito questionado, ainda possui seu caráter de referência na economia de um território, podendo ser o país, estado ou município. Disponível no site: <<http://www.academiaeconomica.com/2008/08/o-que-pib.html>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

¹⁶ Fonte: IBGE (2011). Disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005_2009/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município tem crescido nas duas últimas décadas, sendo que, atualmente, é 0,814 (PNUD/2000)¹⁷, considerado, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como uma pontuação que o classifica como um município de alto desenvolvimento (OLIVEIRA, CORRÊA, KASSAR, 2004), levando o município a ocupar a segunda posição entre os índices de IDH, no MS. O município de Campo Grande está dividido em sete regiões urbanas¹⁸ e tem, em sua abrangência, dois distritos, Anhanduí e Rochedinho.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de Campo Grande, esse vem apresentando constante crescimento com resultados observados acima das metas projetadas. No ano de 2009, a educação municipal obteve o Ideb de 5,2, para os anos iniciais do ensino fundamental, e de 4,8, para os anos finais da mesma etapa. Em 2011, de 5,8, para os anos iniciais do ensino fundamental e, de 5,0 para os anos finais, superando as expectativas projetadas, de 4,6 e de 3,9 (2009) e 5,0 e de 4,2 (2011), nas respectivas etapas.

Conforme dados da Prefeitura Municipal de Campo Grande¹⁹, em 2010, totalizavam-se nesse município, 450 estabelecimentos de ensino com oferta de Educação Básica nas áreas urbana e rural, de acordo com sua natureza, da seguinte forma: 277 estabelecimentos públicos (61,50%), sendo um federal (0,2%), 87 estaduais (19,3%), 189 municipais (42%), e 173 estabelecimentos particulares (38,50%). Observou-se que, no conjunto dos estabelecimentos, 10 (2,2%) atuam exclusivamente com educação especial, dos quais apenas um é de natureza pública, os demais são particulares. (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 162). Quanto ao número de matrículas na Educação Básica, nesse mesmo ano, registraram-se 204.914 matrículas, 166.332, em instituições públicas (81,2%), e 38.582 (18,8%), em instituições particulares. (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 163).

Os dados da mesma fonte indicaram que inversamente ao número de estabelecimentos de Educação Básica que, em sua maioria, são de natureza pública, na Educação Superior, dos doze estabelecimentos que fazem a oferta desse nível de educação em Campo Grande, três são de natureza pública (25%) e nove de natureza privada (75%) (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 179-188).

¹⁷ Dados publicados em 2003, com base no Censo/2000. Segundo informações coletadas, no início de 2013, será lançado novo Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, com o IDH de todos os municípios, bem como indicadores de suporte à análise do IDH. Disponível no *site*: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal-2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2013>. Acesso em: 28 ago. 2012.

¹⁸ Regiões: Lagoa, Central, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Segredo e Imbirussu. De acordo com a Lei Complementar n. 94, de 6 de outubro de 2006, que institui o Plano Diretor de Campo Grande, os distritos de Anhanduí e Rochedinho, são considerados como regiões urbanas, para fins de planejamento. Instituto Municipal de Planejamento Urbano (Planurb) (CAMPO GRANDE, 2011a).

¹⁹ Perfil Socioeconômico de Campo Grande, 2011 (CAMPO GRANDE, 2011a).

Em Campo Grande, o atendimento às pessoas com deficiência foi iniciado em instituições particulares, primeiramente, no Instituto Sul-Matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas (Ismac), em 1958; na Apae, em 1971; no final da década de 1970, em algumas classes especiais de escolas estaduais; e, em 1979, com a fundação da Sociedade Pestalozzi (ANACHE, 1991)²⁰. A oferta dos atendimentos da educação especial já era uma prática desenvolvida bem antes da divisão do estado de Mato Grosso²¹, por meio de classes especiais para alunos com deficiência mental e deficiência auditiva e oficinas pedagógicas nos municípios de Campo Grande, Aquidauana, Caarapó, Cassilândia, Corumbá e Paranaíba (OLIVEIRA, 2004).

Com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, a oferta do atendimento em salas de recursos na rede estadual iniciou-se nos anos 1980, no âmbito das propostas de integração escolar²², com a prevalência dessa oferta em classes especiais (NERES, 1999; 2010; SILVA, 2003; OLIVEIRA, 2004). No entanto, esse atendimento ampliou-se, na década de 1990, diante das modificações ocorridas no sistema educacional brasileiro, e conseqüentemente, em Campo Grande, com a defesa da matrícula de alunos com deficiência, preferencialmente, em escolas da rede regular de ensino, de acordo com a Constituição Federal de 1988, com elaboração de diretrizes específicas para esse fim.

A rede municipal de Campo Grande, universo de investigação desta pesquisa, atualmente, é constituída por 93 unidades escolares, distribuídas na rede física de educação desse município, da seguinte forma: 84 escolas localizadas em sete regiões urbanas²³ e nove na zona rural²⁴. No âmbito da Educação Básica, a Reme de Campo Grande oferece as

²⁰ Primeiro estudo desenvolvido sobre a educação especial em Mato Grosso do Sul (1991). Cumpre também destacar outros estudos desenvolvidos sobre a constituição dos atendimentos da educação especial nesse estado: Araújo (1995), Kassir (1993, 2000); Oliveira (2004); Corrêa (2005), Guimarães (2005), Granemann (2006), Neres (1999, 2006, 2010), Otero e Bruno (2008), Silva e Corrêa (2011), Corrêa e Silva (2011) entre outros.

²¹ A divisão do estado de Mato Grosso ocorreu em 11 de outubro de 1977, com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, que foi instalado em 1º de janeiro de 1979 (ANACHE, 1991).

²² Movimento da sociedade civil originado na Escandinávia em meados do século XX sob o princípio da *Normalização*, que parte da premissa de que todas as pessoas com deficiência tem direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou normais possíveis na comunidade onde vivem (GLAT, 2004). “É um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade” (BRASIL, 1994a, p. 18). Segundo Prieto (2006), a efetivação da integração escolar “podia se dar pela oferta de um *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas, podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social) [...]” (PRIETO, 2006, p. 38).

²³ Região do Prosa, oito escolas; Região do Bandeira, nove escolas; Região do Anhanduizinho, vinte e cinco escolas; Região da Lagoa, nove escolas; Região do Centro, dez escolas; Região do Segredo, onze escolas; Região do Imbirussu, doze escolas (CAMPO GRANDE, 2011a).

²⁴ Uma escola está sediada no distrito de Anhanduí.

seguintes etapas de ensino: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental do primeiro ao nono ano, etapa prioritária de ensino nas suas unidades escolares, e o ensino médio, totalizando-se 95.311 matrículas (CENSO ESCOLAR, 2011). No âmbito das 93 escolas, duas são em tempo integral e uma oferece o ensino médio (escola agrícola), e, como modalidades, são ofertadas a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Entretanto, nem sempre a Reme foi assim. Trechos pinçados da sua história relativos ao estudo anterior desenvolvido por esta pesquisadora (CORRÊA, 2005) registraram que as atividades das escolas municipais de Campo Grande iniciaram-se em 1934, com a criação da primeira escola rural - Escola Rural Colônia Nova localizada, em Terenos²⁵. Em 1948, criou-se a Seção de Educação e Assistência Educacional de Campo Grande, passando a funcionar o primeiro setor da Prefeitura Municipal para tratar dos assuntos referentes à educação.

Em 1959, criou-se a Secretaria de Educação e Saúde. No ano de 1964, houve a separação das atividades da educação e saúde, definindo as atribuições da Secretaria de Educação e Cultura (Semec). Em 1985, essas últimas se desmembraram e as atividades da educação se transformaram em Secretaria Municipal de Educação (Semed). A partir de então, foi organizada em sua estrutura a Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE), que, anos depois, culminou na implantação das atividades da educação especial, na Reme. A educação especial iniciou-se na Reme, no final da década de 1970, como apoio itinerante às várias unidades escolares, no então Serviço de Apoio ao Estudante, transformado em CAE, em 1985, visando inicialmente, ao acompanhamento das dificuldades de aprendizagem de alunos das primeiras séries, o que levou, em 1986, à criação de três *classes de recursos*²⁶, regulamentadas para esse fim. Naquele momento os alunos identificados com deficiência eram encaminhados para atendimento em escolas estaduais e às instituições especializadas.

Assim, a organização dos atendimentos da educação especial na Reme de Campo Grande se deu de forma tardia. Em 1993, foi implantado um Núcleo de Educação Especial, na Semed, com subdivisões da sua equipe profissional por área de deficiência, porém a oferta do atendimento ainda era dirigida apenas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No ano de 1994, o setor passou a ser denominado de Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais²⁷, quando se deu início, nas próprias escolas da Reme, ao apoio aos

²⁵ Localizada a 27 km de Campo Grande, à época distrito desse município, emancipado em 1954.

²⁶ Denominação utilizada na época, na Reme, para os serviços educacionais criados para alunos com dificuldade de aprendizagem, por meio do Projeto Bem-me-Quer.

²⁷ Em atendimento à Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994a). Terminologia utilizada na época para designar o alunado da educação especial.

alunos com dificuldades de aprendizagem e com suspeita de deficiência, contudo sem atender a demanda da população com deficiência, nas escolas municipais.

No período de 1995²⁸ a 1997, no contexto do movimento de municipalização do ensino fundamental, houve significativa evolução do número de matrículas nas escolas da Reme de Campo Grande e com ela a ampliação do número de alunos com deficiência, quando se iniciou a abertura de salas de recursos. Em 1995, para alunos com deficiência auditiva e no ano de 1996, para os com deficiência mental. Todavia, apesar de as salas de recursos terem sido criadas para o atendimento de alunos com deficiência, na prática, essas atendiam alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em decorrência de a Reme, à época, ainda não ter em sua estrutura uma orientação direcionada e específica para esse fim (CORRÊA, 2005).

É digno de nota observar que, naquele momento, outras duas capitais brasileiras, São Paulo e Porto Alegre, também passavam pela organização da oferta do atendimento em sala de recursos, como indicam os estudos de Prieto (2000) e Tezzari (2002). Segundo Prieto (2000), em documento publicado em 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, as “Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais” (SAPNEs), eram: “[...] vinculadas às unidades escolares, deveriam atender alunos, matriculados na rede municipal de ensino, caracterizados como portadores de deficiência física, visual, auditiva leve e mental leve e moderada [...]” (PRIETO, 2000, p. 197). O estudo de Tezzari (2002) apontou que em Porto Alegre, a sala de integração e recursos - SIR surgiu como proposta de atendimento complementar e de articulação entre o ensino comum e o especializado, na rede municipal de ensino de Porto Alegre, inicialmente, como projeto, em 1995, configurando-se, como serviço, em 1997 (TEZZARI, 2002).

Tal fato indica que da mesma forma como, à época, ocorreu em Campo Grande, outras capitais brasileiras ainda não estavam devidamente estruturadas para oferecer atendimento aos alunos que demandavam atendimento específico da educação especial. Cabe então destacar que esses municípios criaram a sala de recursos como serviço de educação especial dez anos antes do surgimento do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), o que indica que as salas de recursos em si não são uma novidade na

²⁸ Silva (2003, p. 55), ao investigar duas salas de recursos, na Reme, que atendiam alunos considerados com deficiência mental, indicou que nesse ano, a compreensão dessas salas passava “[...] pelos equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado”. Todavia, não foram localizados documentos, referentes a esse período, que indicassem uma política municipal de apoio educacional específico aos portadores de necessidades especiais (CORRÊA, 2005).

política da educação especial brasileira. Porém, com o programa, foi-lhes atribuída uma multifuncionalidade.

Considerando-se a demanda de atendimentos para alunos público-alvo da educação especial, em 1997²⁹, se estabeleceu uma política de apoio pedagógico específico aos alunos com deficiência, na Semed de Campo Grande, com a organização dos atendimentos e capacitação de professores para esse fim³⁰. Nesse mesmo ano, o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande foi instituído pela Lei n. 3.404 de 1º dezembro de 1997 (CAMPO GRANDE, 1997), revogada pela Lei n. 4.507, de 17 de agosto de 2006 (CAMPO GRANDE, 2006), que organiza o Sistema Municipal de Ensino, no município de Campo Grande.

No decorrer dos anos de 1999 e 2000, orientado pelos princípios da integração escolar, os atendimentos da educação especial diversificaram-se e expandiram-se nas escolas da Reme. Além das salas de recursos, passaram a existir: ensino itinerante, intérprete de língua brasileira de sinais, Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados e transporte do escolar. Este último, era destinado para a locomoção dos alunos que necessitavam de atendimento em salas de recursos e que nas suas escolas de origem, não era oferecido esse atendimento, visando facilitar a locomoção dos mesmos independente da existência, ou não, de alunos com dificuldade/limitação motora, momento em que se registrou 70.780 (CENSO ESCOLAR, 2000) matrículas na Educação Básica na rede municipal. De 2000 a 2004, a oferta do atendimento educacional especializado na Reme, duplicou e, em alguns casos, triplicou, com destaque para o intérprete de Libras e para a sala de recursos, como apoio à escolarização³¹ aos alunos com deficiência, sobretudo, àqueles com deficiência auditiva/surdez e deficiência mental (CORRÊA, 2005).

Em 2000, a Resolução Semed n. 31 de 3/5/2000 (CAMPO GRANDE, 2000) foi o primeiro documento elaborado sobre as normas e funcionamento da educação especial na Semed e nas escolas da Reme, quando foram previstos como serviços de apoio educacional ao aluno com necessidades educativas³² especiais: ensino itinerante; **sala de recursos**; sala de enriquecimento curricular; intérprete de língua brasileira de sinais; núcleo de produção Braille

²⁹ Registra-se que, de setembro de 1997 a maio de 2001, exerci a coordenação do Serviço de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

³⁰ A partir de 1998, houve um significativo repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) para Semed destinados para capacitação de docentes, compra de equipamentos, de material didático e pedagógico, de material de consumo e do transporte do escolar para viabilizar o funcionamento das salas de recursos, materializando, assim, uma estratégia de ação do Estado nas políticas públicas da educação especial (CORRÊA, 2005).

³¹ Por escolarização, entende-se “[...] a construção e a materialidade das políticas educacionais (de matrícula, de organização dos níveis, etapas e serviços, entre outros)”. (SILVA, 2011, p. 1).

³² Cumpre destacar que a grafia das palavras utilizadas nesta pesquisa é fiel à denominação utilizada nos documentos originais consultados, o que justifica a variação apresentada no registro das mesmas.

e tipos ampliados e educação profissional (CAMPO GRANDE, 2000, art. 10, grifos meus). A sala de recursos foi definida como um dos serviços do apoio educacional, oferecidos na escola do ensino regular, prestados diretamente ao aluno e ao regente de sua classe (CAMPO GRANDE, 2000, art. 12).

Nos anos de 2002 e 2003, sob a orientação das diretrizes da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001a), ocorreu a publicação de quatro documentos municipais que organizam os serviços da educação especial na Reme (CAMPO GRANDE, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b).

Com o Decreto n. 8.510, de 9 de agosto de 2002 (CAMPO GRANDE, 2002a), a Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial foi oficializada no organograma da Semed.

Em 2002³³, a Deliberação CME/CG n. 77, de 5 de dezembro de 2002 (CAMPO GRANDE, 2002b), dispôs sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino, definindo que os serviços de apoio pedagógico especializado devesses ocorrer no espaço escolar, envolvendo professores em diferentes funções: classe comum; **sala de recursos**; itinerância; professores intérpretes (CAMPO GRANDE, 2002b, inciso II, art. 6º, grifos meus). Para tanto, definiu a sala de recursos como “de natureza pedagógica, cujo trabalho é feito por professores capacitados e/ou especializados, a qual suplementa, no caso dos superdotados, e complementa, para os demais alunos, o atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino regular” (CAMPO GRANDE, 2002b, inciso II, art. 6º).

Com a Resolução Semed, n. 56, de 4 de abril de 2003 (CAMPO GRANDE, 2003a), que dispôs sobre as normas e funcionamento da Educação Especial, na Semed e nas escolas da Reme, foram previstos pelo documento, como modalidades de serviço educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, a implantação gradativa de: ensino itinerante; **salas de recursos**; salas de enriquecimento curricular; intérprete de língua de sinais; Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados; atendimento domiciliar; atendimento hospitalar; educação profissional (art. 10), tendo as salas de recursos e salas de enriquecimento curricular como os espaços para a oferta dos serviços de apoio educacional

³³ Nesse ano, devido ao sistema municipal não suprir, no sistema público, o atendimento da demanda de alunos público-alvo da educação especial da Reme, foram firmados convênios/parcerias com uma instituição não-governamental, de caráter privado, sem fins lucrativos e com duas instituições de educação superior, também de natureza privada, para a oferta de atendimentos tanto na área da educação como da saúde a esse alunado (CORRÊA, 2005).

(CAMPO GRANDE, 2003a, inciso II, art. 12, grifos meus), indicando, ainda, que a aprendizagem acadêmica do seu alunado devesse ocorrer, preferencialmente, em sala de aula do ensino regular (art. 13).

Nesse documento, pela primeira vez, as classes especiais foram estabelecidas como modalidade do atendimento da educação na Reme (CAMPO GRANDE, 2003a, art. 16). Em 2002, foram criadas duas classes especiais com caráter de transitoriedade, para atender à demanda de duas escolas dessa rede, que tinham alunos com maior comprometimento de natureza intelectual (deficiência mental), extintas no ano de 2005. Essa situação aponta para o fato de que os atendimentos da educação especial, no município de Campo, desde sua implantação, privilegiaram a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em classe comum.

Em 2003, o Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003 (CAMPO GRANDE, 2003b) criou o Centro Municipal de Educação Especial “Amilton Garai da Silva”, quando vários atendimentos da educação especial³⁴ foram organizados e oferecidos em um único espaço, pelo sistema municipal de ensino. Nesse mesmo ano, dos 72.065 alunos matriculados na Educação Básica na Reme (CENSO ESCOLAR, 2003), registraram-se 1.610 alunos da educação especial atendidos pelo sistema municipal, ou seja, 2,2%, evidenciando, assim, que o número de alunos atendidos pelo município foi mínimo, em relação às parcerias.

Em 2004, no âmbito de 74.679 matrículas na Educação Básica nessa rede (CENSO ESCOLAR, 2004), havia 36 salas de recursos, nas seguintes categorias: 25 para atender alunos com deficiência mental, dez para os com deficiência auditiva e uma para os com deficiência visual (CORRÊA, 2005). Nesse mesmo ano, além das salas de recursos, havia nove escolas com a oferta de intérprete de língua brasileira de sinais; sete com professor de apoio itinerante e, duas com classes especiais, perfazendo, assim, a oferta dos serviços em 30 escolas do universo de 85 unidades escolares que, à época, compunham a Reme.

De 1995 a 2004, é notável a evolução do atendimento em sala de recursos na Reme de Campo Grande: das duas salas de recursos para alunos com deficiência auditiva, criadas em 1995 (CORRÊA, 2005), para 36 salas de recursos no ano de 2004, além da ampliação da sua oferta para outras deficiências, como já especificado. Contudo, a demanda do seu alunado tem requerido a ampliação desse atendimento no sentido de proporcionar-lhes a denominada educação inclusiva, que segundo Mendes (2010):

³⁴ Estimulação visual, fonoterapia educacional, informática educacional, psicopedagogia, brinquedoteca, preparação para o mercado de trabalho (CORRÊA, 2005). Contudo, grande parte dos atendimentos continuou sendo realizada em parceria com as instituições conveniadas. Esse assunto será retomado no Capítulo III desta pesquisa.

[...] foi uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. [...] (MENDES, 2010, p. 22).

OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Em Mato Grosso do Sul, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais se iniciou no ano de 2005, desde a publicação do Documento Orientador do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2003a), que constou como uma das ações previstas, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no país³⁵. Nesse estado, a implantação das referidas salas evidenciou-se a partir de 2008, com o PDE/PAR, sobretudo, na Reme de Campo Grande, por meio da elaboração do Plano Plurianual (2008-2011) desse município.

Diante do exposto, esta tese tem como objetivo geral analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande, no contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação no país e o PAR, como seu meio de execução.

Todavia, realizar a investigação de uma política da educação especial, no âmbito do PDE/PAR, é enveredar pelo estudo de um dos instrumentos definidores do planejamento da atual política educacional no país, principalmente para a oferta da educação municipal, como é o caso desta pesquisa. Portanto, fazê-la, se constituiu num desafio, por dois aspectos: primeiro, por se tratar da investigação de uma política, que pela sua natureza, apresenta constantes modificações; segundo, pelos poucos estudos ainda disponibilizados sobre o tema, que dificulta a interlocução com outras produções. Assim, o presente estudo se depara com os limites próprios das pesquisas que se dedicam às políticas em desenvolvimento.

Desse modo, em sua proposição, foram levantados os seguintes questionamentos: Em que medida o Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado pelo município de Campo Grande, estabelece metas que demandam apoio técnico e financeiro do MEC para as ações da educação especial, na Reme? Como o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é contemplado, pelo PAR, na rede municipal de Campo Grande?

³⁵ No decorrer da escrita deste texto, não se teve o acesso a outras fontes que fizessem referência às Salas de Recursos Multifuncionais e que tenham sido divulgadas antes desse documento. Este assunto será retomado no Capítulo I deste estudo.

Visando investigar tais questionamentos, foram estabelecidos cinco objetivos específicos: (1) Desvelar a relação entre o PDE/PAR e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande; (2) Conhecer, descrever e analisar a política de implantação do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais da Reme; (3) Verificar os indicadores e as estratégias definidas pelo município de Campo Grande para a efetivação de ações para a educação especial, segundo as demandas apontadas por seu diagnóstico do PAR (Plano Plurianual 2008-2011); (4) Levantar que indicadores do PAR de Campo Grande (2008-2011) apontam ações específicas para as Salas de Recursos Multifuncionais na Reme com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC; (5) Identificar a justificativa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme, especialmente, aquelas das escolas contempladas pelo PAR.

Nesta pesquisa, a ênfase do estudo e da apresentação de dados a partir do ano de 2007 deu-se pelos seguintes motivos: primeiro, devido ao fato de que, nesse ano, o PDE/PAR entrou em vigor e, com ele, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, como política prioritária e indutora por parte do governo federal para a oferta do atendimento educacional especializado no país; segundo, que, desde 2007, o Inep tem utilizado metodologia equivalente para publicar os indicadores da educação no país, entre eles os relativos à educação especial ³⁶.

O período de investigação apresentado neste estudo (2007-2011) justifica-se pelo fato de os dados oficiais (planilhas) coletados junto à Secretaria de Educação Especial (Seesp)³⁷ sobre distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais no país, pelo MEC, serem relativos ao período de 2007 a 2010³⁸. Ainda, que a distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais em Campo Grande relativo a esse período, foi efetivada entre 2008 e 2011, abrangendo a vigência das ações apontadas pelo diagnóstico do PAR (Plano Plurianual 2008-2011), considerando-se que os estados e municípios também devem elaborar o seu Plano Plurianual (PPA).

³⁶ Cumpre observar que até o ano de 2006, a unidade básica de coleta do Censo escolar era a escola. A partir de 2007, o Censo passou a adotar o aluno como unidade básica de coleta, sendo que além dos dados gerais sobre a escola, foram incluídas informações específicas sobre cada aluno, cada professor regente e cada turma.

³⁷ Em 2011, a Seesp foi incorporada pela atual Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), momento em que passou a constar oficialmente, na estrutura da Secadi, como Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE.

³⁸ Informação detalhada no Capítulo II desta pesquisa.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Partindo-se dos princípios do materialismo histórico dialético (totalidade e contradição³⁹ - MARX, 1987; 1998; 2003; MARX; ENGELS, 1993) de pensar a relação do objeto investigado - as Salas de Recursos Multifuncionais na Reme - buscou-se, neste estudo, levantar informações que possibilitassem estabelecer uma relação dialética (universal-singular) do referido objeto no contexto da política educacional brasileira, visando apreender as múltiplas dimensões que o permeiam, no sentido de compreender a totalidade e as contradições⁴⁰ presentes na política educacional emanada pelo governo federal e seus desdobramentos para a política da educação especial, em Campo Grande, num movimento dialético.

Nessa direção, para pensar a realidade nessa lógica concebe-se que a sociedade se constitui como um espaço em constante movimento. Ainda, que as relações de poder se fazem presentes nas relações estabelecidas (GRAMSCI, 1991a, 1991b), sobretudo, no que se refere ao universo das políticas públicas, no qual se insere esta pesquisa.

Além das categorias do método (totalidade e contradição), de acordo com as fontes pesquisadas, foram utilizadas no estudo as seguintes categorias do objeto: indicadores, política pública, atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva, as análises dos dados aqui apresentados foram realizadas sob a orientação dos referenciais teóricos concernentes aos temas deste estudo, particularmente, sobre políticas públicas de educação e educação especial, visando desvelar o movimento de construção do objeto investigado, no contexto das recentes mudanças ocorridas na política educacional brasileira, e as implicações para as políticas municipais.

Para tanto, adotou-se, como procedimento metodológico, o levantamento e análise documental, por meio de dados estatísticos divulgados pelo Inep/MEC (Censo Escolar, Ideb), pelo IBGE (Censo Demográfico, PIB), de documentos nacionais da educação e da educação

³⁹ Segundo Cury (1987, p. 27) : “As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e nele, os elementos da educação [...] A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos [...] A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o movimento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento [...]”.

⁴⁰ “A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o movimento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento [...]”. (id.).

especial; levantamento de dados do MEC sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; em nível municipal, levantamento e análise da legislação educacional da Reme, com pesquisa de campo sobre indicadores da educação especial, em Campo Grande, bem como de documentos afins produzidos no período proposto pelo estudo. Foi realizada complementação das informações e dos dados levantados, mediante conversas informais com gestores municipais da educação especial e do PAR na Semed.

As análises do estudo tiveram como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético.

É importante observar que no percurso deste estudo foram encontradas algumas dificuldades metodológicas para elucidar as informações disponibilizadas pelo MEC relativas aos dados coletados sobre o processo de implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais no país. Ou seja, foi constatada entre as fontes consultadas, uma divergência quanto ao número de Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas em âmbito nacional, o que levou esta pesquisadora a explicitá-las em suas análises. Destaca-se que a divergência evidenciada apontou para uma fragilidade nos dados oficiais divulgados pelo governo federal, da política em questão.

Em sua estrutura, esta pesquisa está organizada em três capítulos que se articulam em diferentes momentos, em consonância com a abordagem teórico-metodológica adotada.

O primeiro capítulo - “Diretrizes, normativas e bases conceituais da política de oferta do atendimento educacional especializado em sala de recursos” - explicita as normativas e as várias diretrizes que se estabeleceram, em diferentes momentos, para a oferta do atendimento educacional especializado em sala de recursos, no Brasil; e as linhas organizadoras da política de atendimento em sala de recursos, do ponto de vista do governo federal, a partir dos anos 2000, indicando a tônica da atual política da educação especial no país.

O segundo capítulo - “A educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): abordagens de uma política pública” - situa o movimento e o momento em que o PDE se constituiu na política educacional brasileira, caracterizando o Plano de Ações Articuladas (PAR), no seu âmbito, visando identificar os compromissos assinalados pelo PDE, em relação à educação especial, elegendo-se, como foco de investigação, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

No terceiro e último capítulo - “O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande: análise dos seus indicadores” - busca-se apreender os desdobramentos do referido programa, na Reme de Campo Grande, mediante a análise dos indicadores das Salas de Recursos Multifuncionais

nesse município, no contexto do PDE, que tem no PAR, a forma atual de regulação e de execução da política educacional no país.

E, nas considerações finais, o texto indica as principais conclusões da pesquisa.

1 DIRETRIZES, NORMATIVAS E BASES CONCEITUAIS DA POLÍTICA DE OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS

A própria escola, que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se, através do exercício de sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como critério um fluido e indefinido modelo de “anormalidade”. Por meio deste e de outros procedimentos acontece a estigmatização de certas pessoas como “excepcionais”, “retardados”, “atrasados” etc., [...], fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico (JANNUZZI, 2004).

Este capítulo buscou explicitar as normativas e as várias diretrizes que se estabeleceram, em diferentes momentos, para a oferta do atendimento educacional especializado em sala de recursos, no país. Para tanto, o estudo incursionou pela trajetória desse tipo de atendimento desde a constituição da educação especial como uma política pública, aos momentos mais contemporâneos de sua história.

1.1 TRAJETÓRIA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS NO BRASIL

Retratar a questão do atendimento em sala de recursos na realidade brasileira remete tecer considerações acerca do planejamento da educação especial, no país, principalmente, em relação aos fatos que antecederam sua oficialização como uma política educacional, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973.

Nesse sentido, é de fundamental importância explicitar o movimento que permeou o processo de sua constituição para apreender-se o que levou o atendimento da educação especial e, conseqüentemente, o atendimento em sala de recursos, a ocupar lugar de destaque na política educacional, visando, posteriormente, analisar como esse atendimento tem-se configurado nas diretrizes atuais da educação especial, no Brasil.

1.1.1 Conjuntura e determinantes na proposição e planejamento da política da educação especial brasileira

No início dos anos 1970⁴¹, conhecido como “a era do milagre econômico brasileiro” (1968-1973), que caracterizou o crescimento produtivo e desenvolvimento do país, “[...] valorizava-se a educação em função do desenvolvimento do país, do aumento da produtividade do indivíduo” (JANNUZZI, 2004, p. 142).

Nesse período, o atendimento ao excepcional, previsto desde a LDB n. 4.024/61, manteve-se com a aprovação da Lei educacional n. 5.692/71⁴² que, em seu artigo 9º, estabeleceu o tratamento especial aos excepcionais⁴³. Naquele momento, imperava a perspectiva de espaços mais restritivos de aprendizagem a essa população, quando as instituições especializadas eram a tônica do atendimento oferecido às pessoas com deficiência, em nosso país.

Após a aprovação da referida Lei, várias ações foram desencadeadas para a educação especial, a exemplo do Parecer n. 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE). O Parecer, que solicitava por parte do Ministro da Educação e Cultura⁴⁴ ao Conselho Federal de Educação, subsídios para o equacionamento dos problemas relacionados à educação dos denominados excepcionais (MAZZOTTA, 1996), teve a contribuição das instituições não governamentais⁴⁵ de atendimento às pessoas com deficiência. Essas requereram que, da mesma forma como para outros setores educacionais houve reformulação na Lei n. 5.692/71, também fossem adotadas medidas urgentes para o ensino e amparo ao excepcional. Tal fato

⁴¹ De acordo com Fonseca (2009), com a Reforma n. 666.296/70, a gestão educacional no Brasil passou a ter como principais características: ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação; **organização das ações por projetos prioritários e campanhas de caráter transitório; criação de grupos-tarefa para gerir as ações transitórias e descentralizadas** (grifos meus); participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras), no processo de modernização administrativa, entre elas a **Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)** (grifos meus), que já cooperava com o MEC desde a década de 1960. Posteriormente, fizeram-se presentes outras agências de cooperação técnica e financiamento - o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (Bird). A partir dos anos de 1980, este último desempenhou um papel decisivo na agenda educacional brasileira (FONSECA, 2009).

⁴² Revisão da LDB n. 4.024/61.

⁴³ Naquele momento histórico, por educação especial entendia-se o atendimento educativo ou educativo-assistencial prestado a alunos excepcionais (PIRES, 1974). Essa autora, ao citar Helena Antipoff, observou que para a educadora “[...] o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos – os mentalmente deficientes, todas as pessoas físicas prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (ANTIPOFF, 1966, In: PIRES, 1974, p. 11).

⁴⁴ Jarbas G. Passarinho, no governo militar presidido pelo General Emílio Garrastazu Médici.

⁴⁵ O Parecer foi acompanhado de carta do Presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), Dr. Justino Alves Pereira.

reafirma a força que essas instituições conquistaram, ao longo do tempo, na condução das ações da educação especial no país.

A partir de então, constituiu-se um Grupo de Trabalho⁴⁶ para delinear as políticas e as linhas de ação do governo na área da educação dos excepcionais, posteriormente, denominado de Grupo-Tarefa de Educação Especial, coordenado pela professora e pesquisadora Nise Pires⁴⁷, à época, técnica de educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Pires foi incumbida de operacionalizar o Projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial (1973-1974), no elenco dos projetos do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1971-1974)⁴⁸, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que visava traçar diretrizes e estratégias para a educação especial brasileira (PIRES, 1974). O Projeto Prioritário foi fundamentado nos princípios da integração escolar do excepcional, incluindo, nessa população, os alunos com deficiência (visual, de audição, da fala, mental, física, educandos com problemas de conduta, e deficiências múltiplas) e os alunos superdotados (PIRES, 1974). Ao anunciar as diretrizes da educação especial no país, a autora revelou que:

O atendimento especializado que no momento se presta aos excepcionais não atinge no país, nem a 100.000 alunos. [...] Considerando-se que talvez haja cerca de 12% de excepcionais na população escolar (percentual calculado para os Estados Unidos⁴⁹) e aplicando-se esse percentual à população educacional brasileira dos 7 aos 14 anos, em 1970, que era de 19,28 milhões, verifica-se que somente nessa faixa etária é provável que existam 2,32 milhões de educandos demandando educação especial [...] (PIRES, 1974, p. 28).

O Grupo-Tarefa, ao pautar-se no diagnóstico de que o atendimento aos excepcionais não estaria “[...]apresentando padrões qualitativos e quantitativos satisfatórios” (PIRES, 1974, p. 13), no fato de que algumas unidades federadas não dispunham de instituições e serviços de educação especial, bem como a falta de infraestrutura técnico-administrativa, de pessoal especializado em número suficiente e dos recursos necessários para esse fim, estabeleceu as prioridades e o que considerava como soluções para a educação especial.

⁴⁶ Constituído em 25 de maio de 1972, desenvolvido no período de 01/07/1972 a 28/02/1973 (BRASIL, 1972).

⁴⁷ Designada pela Portaria n. 86/1972 – MEC-S.G., para organizar e gerenciar o Grupo-Tarefa de Educação Especial, composto pelas seguintes profissionais: Elza Nascimento Alves, Generice Albertina Vieira, Theresa Rosas de Castro, do Inep; Sarah Couto César e Olívia da Silva Pereira, do Departamento de Educação Complementar (DEC); Zélia Paiva Nunes, da Secretaria Geral do MEC. Além dessas profissionais, compôs o grupo Nadir Maia de Figueiredo Machado e Jurema Nancy Vieira.

⁴⁸ Os planos educacionais foram incorporados aos programas estratégicos dos governos militares, elaborados sob o enfoque da Administração por Objetivos (APO) (FONSECA, 2009).

⁴⁹ Baseada nos dados levantados por Lloyd Dunn (1971).

Para o desenvolvimento do trabalho, o Grupo-Tarefa de Educação Especial contou com consultoria multidisciplinar, em 1972, com a vinda, ao Brasil, de dois assessores técnicos e especialistas norte-americanos em educação especial, os professores David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfields, Illinois, e James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte⁵⁰.

A assessoria realizada no Brasil foi fruto dos acordos MEC/Usaid, estabelecidos pelo governo brasileiro com os Estados Unidos, e que orientou a equipe brasileira a estruturar o atendimento educacional aos “excepcionais”. Naquele momento, a assessoria oriunda dos acordos visou atender critérios e demandas do desenvolvimento econômico orientado pelo capital internacional, que tinha seus princípios fundamentados na Teoria do Capital Humano (JANNUZZI, 1985; ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006, entre outros), o que pode ser verificado nas palavras de Gallagher (1972, In: PIRES, 1974, p. 100):

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$ 250.000 durante toda a vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação [...].

Como resultado da assessoria, os especialistas Jackson e Gallagher apresentaram, respectivamente, os documentos “Educação Diferenciada para os Superdotados e Talentosos” e “Planejamento da Educação Especial no Brasil”⁵¹ (PIRES, 1974). No documento “Planejamento da Educação Especial no Brasil”, em suas considerações, Gallagher (1972, In: PIRES, 1974) afirmou que:

A educação como qualquer outra tarefa do Governo, precisa de fatos para guiar sua ação, de idéias criativas para melhorar sua atuação e de planejamento cuidadoso para garantir que os recursos necessários cheguem ao lugar exato no tempo certo. Merece aplausos o esforço do Ministério da Educação e Cultura, ao estabelecer um grupo de Trabalho especificamente para planejar as necessidades de educação das crianças excepcionais. [...] Este trabalho de planejamento pelo MEC pode levar o Brasil a evitar os

⁵⁰ Colaboração prestada por intermédio do escritório de Recursos Humanos da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development - Usaid/Brasil) (PIRES, 1974, p. 97).

⁵¹ Documentos apresentados nos meses de outubro e de novembro de 1972, respectivamente. Anexos D e E do documento Educação Especial em foco. MEC/Inep/CBPE (PIRES, 1974, p. 97-151).

piores erros cometidos durante os primeiros esforços feitos pelos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, a se aproveitar das inúmeras inovações que surgiram deste interesse crescente e, em consequência, o grande aumento dos recursos alocados para estes programas. [...] Este relatório tem por finalidade apresentar uma série de idéias e estratégias possíveis de serem aproveitadas no atendimento à área prioritária de educação das crianças excepcionais [...]. (GALLAGHER, 1972, In: PIRES, 1974, p. 97-98).

É oportuno observar que na literatura norte-americana, o termo excepcional à época era, segundo Dunn (1975, p. 2) “[...] usado para descrever os alunos cujos padrões de necessidades educacionais sejam muito diferentes dos da maioria das crianças e jovens [...] sómente os que possuem desvios que exijam professores especializados, ou serviços escolares extraordinários, são abrangidos por essa denominação”. Para tanto, foram classificados como excepcionais aqueles alunos: “1) que diferem acentuadamente da média normal em características físicas ou psicológicas; 2) que não se ajustam aos programas escolares elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desejável; 3) e que necessitam, por conseguinte, de educação especial ou, em alguns casos, da colaboração de serviços especiais ou de ambos, para atingir um nível compatível com suas respectivas aptidões” (DUNN, 1975, p. 2).

Na literatura brasileira, o termo excepcional foi apresentado por autores como Machado e Almeida (1969), Mazzotta (1982, 1989), Jannuzzi (1985), Bueno (2004). Todavia, Mazzotta (1982, p. 8) destacou que:

[...] não há um consenso sobre o significado do termo excepcional [...]. Algumas definições denotam um entendimento focalizado no aspecto social, outras no espaço psicológico, outras ainda no aspecto médico e no educacional. [...] provavelmente, esta diversidade de entendimento seja resultante da extrapolação de um termo do campo da educação para outros contextos.

Bueno (2004) afirmou que Jannuzzi é “[...] que chega mais perto do âmago do problema” (p. 38-39), pois para essa autora em sua experiência como pesquisadora o uso preciso da palavra excepcional “[...] não representava uma possibilidade maior de ser compreendida pelos que trabalhavam no campo” (JANNUZZI, 1985, p. 15). Contudo, Bueno (2004) assinalou que: “Ainda assim, a autora não tira consequência mais profunda dessa constatação” (p. 39).

No documento “Planejamento da Educação Especial no Brasil” mencionado neste estudo, Gallagher (1972) ao sugerir o planejamento para a área de retardados educáveis⁵² (7-10 anos de idade), no Brasil, indicou como proposta de atendimento classes especiais e professor-recurso⁵³ (PIRES, 1974, p. 125), tendo como referência o modelo que organizou o atendimento aos excepcionais na realidade norte-americana⁵⁴.

A literatura específica da educação especial, nos Estados Unidos, apontou que o atendimento a essa população se constituiu a partir do grau da excepcionalidade. Para tanto, indicou variações e modificações dos ambientes de aprendizagem, daqueles considerados mais restritivos (instituições residenciais, escolas especiais, classes especiais, sala de recursos, professor itinerante), com mudança de enfoque para a oferta de ambientes de aprendizagem menos restritivos (sala de aula comum com professor consultor⁵⁵) (KIRK; GALLAGHER, 2000, p. 55).

No que refere à classe especial, Cruickshank e Johnson (1979, p. 71) a definiram como “[...] um grupo de crianças excepcionais de uma determinada classificação que se localiza numa escola elementar ou secundária”. Os autores destacaram que, muitas vezes, as crianças excepcionais foram “[...] caracterizadas pelas designações de *deficientes, diferentes ou atípicas*” (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1979, p. 8).

Já Telford e Sawrey (1978), ao apresentarem a organização da oferta do atendimento aos excepcionais naquele país, fizeram referência à classe especial⁵⁶, assinalando vantagens e desvantagens da sua organização numa escola regular, quando destacaram que essas últimas levaram a certas modificações da organização da classe especial, nos Estados Unidos. Para os autores, essas desvantagens eram decorrentes de algumas situações:

- (1) o parcial isolamento físico e social dos alunos da classe especial e seu professor (o seu professor é freqüentemente situado num nível inferior da escala de prestígio profissional);
- (2) o maior custo de equipamentos e instalações especiais para várias salas de aulas, em diferentes edifícios, em comparação com um determinado número de salas concentradas num só edifício;
- (3) o inconveniente de supervisionar e administrar classes geograficamente separadas, incluindo às vezes os difíceis problemas

⁵² Termo adotado à época para se referir às pessoas com deficiência mental e área de atuação de James J. Gallagher na educação dos excepcionais.

⁵³ Na fonte consultada o termo foi empregado para se referir ao profissional que atuava com o máximo de 40 crianças com retardo educável e destinava menos tempo para cada uma, em relação ao professor de classe especial. Esse último tinha sua turma formada com o máximo de 20 alunos (PIRES, 1974, p. 125).

⁵⁴ Para aprofundamento sobre o assunto, consultar Dunn (1975), Telford e Sawrey (1978), Cruickshank e Johnson (1979), Kirk e Gallagher (2000) entre outros.

⁵⁵ Professor especializado que orienta o professor de classe comum, não trabalha diretamente com alunos.

⁵⁶ Registra-se que nos Estados Unidos, a primeira classe especial foi criada para criança surda, no ano de 1869 (KIRK; GALLAGHER, 2000, p. 6).

decorrentes de uma administração dual (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 98).

No bojo do movimento internacional em defesa da integração das pessoas com deficiência, as decisões judiciais e as ações legislativas estadunidenses, impetradas na década de 1970, aceleraram o movimento social em direção à integração nos Estados Unidos, no sentido de que fossem fornecidos serviços especiais para crianças excepcionais em ambiente menos restritivo (KIRK; GALLAGHER, 2000). A tendência da maior integração possível das crianças excepcionais na população geral daquele país, que permeou de forma incisiva o planejamento da educação especial no Brasil, pautou-se na perspectiva de que, cada vez que elas fossem menos institucionalizadas, um maior número delas viria a frequentar classes em edifícios regulares (TELFORD; SAWREY, 1978).

Esse movimento resultou de algumas questões, como: o fato de muitas delas terem sido erroneamente classificadas como retardadas mentais; as classes especiais terem mostrado poucos resultados benéficos; e as classes especiais terem sido transformadas em classes para crianças problemáticas, ao invés de serem centros de recuperação (KIRK; GALLAGHER, 2000). No âmbito das modificações ocorridas com as classes especiais, foi proposta a sala de recursos:

Certas modificações da classe especial têm sido introduzidas numa tentativa de minorar algumas das desvantagens da classe separada e autônoma para crianças excepcionais e de utilizar mais eficazmente, os professores da classe especial, que são cronicamente escassos. Duas dessas modificações são a classe parcialmente integrada e a sala de recursos (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 98).

De acordo com Telford e Sawrey (1978), as crianças que frequentavam a classe parcialmente integrada⁵⁷ ficavam uma parte do dia com o professor da educação especial e o resto do tempo, nas classes regulares com os demais alunos, sendo esse tipo de plano mais aplicável aos níveis do ensino ginásial do que às classes elementares. Os autores ainda esclareceram que a classe parcialmente integrada e a sala de recursos diferiam-se somente em grau:

Na primeira disposição, a criança excepcional figura no cadastro do professor de educação especial e é da responsabilidade primária deste. As aulas regulares só são freqüentadas à medida que o professor especial repute

⁵⁷ No desenvolvimento desta pesquisa, não foram encontrados registros sobre a existência de classe parcialmente integrada em nosso país.

aconselhável. No contexto da sala de recursos, o estudante excepcional deve obediência primária à aula regular, aos seus colegas regulares e ao professor da classe regular. O professor de recursos está à sua disposição e do professor regular somente quando a sua intervenção se fizer necessária (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 99).

Conforme descreveram os autores em pauta, a sala de recursos naquele contexto era uma sala da escola em que o professor da educação especial auxiliava os alunos excepcionais, exclusivamente, nos aspectos específicos em que eles necessitassem de auxílio, sendo utilizada, sobretudo, para cegos, diminuídos visuais, surdos e duros de ouvido⁵⁸, não sendo considerada apropriada para outros tipos de alunos excepcionais. Já a classe parcialmente integrada era utilizada para todos os tipos de excepcionais (TELFORD; SAWREY, 1978).

Kirk e Gallagher (2000, p. 57), partindo do entendimento de que fossem fornecidos serviços especiais para alunos excepcionais em ambiente menos restritivo, trouxeram, como definição de sala de recursos, “[...] uma sala de aula pequena para a qual se indica um professor especial e para a qual as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial”.

Além dessas, outras denominações foram estabelecidas para a sala de recursos, quais sejam: ensino em sala com recursos adequados (DUNN, 1975) e sala de auxílios (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1979).

Dunn (1975, p. 25) destacou que o ensino em sala com recursos adequados era muito comum entre os educadores que concebiam a importância de se manter próximas, no período escolar, os alunos normais e os excepcionais, sendo indicado para o aluno excepcional que “[...] é matriculado em turma regular, que fica sendo a sua turma”, principalmente para os cegos e os amblíopes, sendo o seu programa utilizado “[...] em menor escala para as crianças mais velhas e mais hábeis, que possuam deficiências de audição ou defeitos físicos” (DUNN (1975, p. 25).

Na mesma direção apontada por Telford e Sawrey (1978), para Cruickshank e Johnson (1979), a sala de auxílios foi desenvolvida num esforço para encontrar uma solução para algumas das críticas à abordagem da classe especial. Como Dunn (1975), Cruickshank e Johnson (1979, p. 75) afirmaram que a sala de auxílios também foi bem aceita “[...] por parte de educadores comuns e especiais, igualmente, porque, mais do que na classe especial, encarna a esperança de que algumas crianças excepcionais serão capazes de participar de classes regulares do programa escolar”.

⁵⁸ Conceitos anteriormente empregados na literatura norte-americana para definir a população excepcional com diversos graus de limitação visual e auditiva.

Picchi (1995, p. 11), em estudo realizado sobre salas de recursos na rede estadual de ensino de São Paulo, fez referência aos autores em questão. Nesse trabalho, destacou que, em 1986, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio do Serviço de Educação Especial, passou a receber solicitações das unidades escolares para a transformação de classes especiais, para alunos deficientes mentais educáveis⁵⁹, em salas de recursos, bem como solicitações de criação de salas de recursos para esse alunado.

Silva (2003, p. 23) também ao fundamentar-se nesses autores, afirmou que:

[...] a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre a educação especial e a integração dos alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência, por outro, apontava para uma normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes.

No panorama apresentado, que situou a base do planejamento da educação especial e a origem da sala de recursos no Brasil, ficou evidenciado que, no âmbito dos acordos MEC/Usaid, a sistematização da oferta do atendimento da educação especial, em nosso país, foi marcadamente determinada pelos princípios da educação especial norte-americana.

1.2 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS NO BRASIL DA DÉCADA DE 1970 AOS MEADOS DOS ANOS 1990

No âmbito do I Plano Setorial de Educação e Cultura no Brasil (1971-1974), retomando as circunstâncias da elaboração do Projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial, que visou traçar diretrizes e estratégias para a educação especial brasileira, desenvolvido pelo Grupo-Tarefa⁶⁰, no que se refere às prioridades e soluções para a educação especial, Pires (1974, p. 18-19) destacou que:

Mesmo observado apenas do ponto de vista econômico, o atendimento aos excepcionais representa investimento compensador. A educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que, na maioria dos casos, venham a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de se tornar elementos participantes na sociedade [...].

⁵⁹ Como abordado anteriormente neste estudo, foi uma terminologia utilizada à época para designar o grau de deficiência mental de alunos para que fossem indicados para atendimento em classes especiais e salas de recursos.

⁶⁰ Nos anos de 1972 e 1973.

Ao referir-se ao atendimento às pessoas com deficiência, a autora evidenciou que: “Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais o permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular, desde que o professor disponha de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes” (PIRES, 1974, p. 30). Destacou também que “Sempre que possível, serão **instaladas salas de recursos** em escolas comuns que atendam a deficientes” (PIRES, 1974, p. 31, grifos meus).

Das publicações e documentos a que se teve acesso no desenvolvimento desta pesquisa, essa foi a primeira referência encontrada, em documento publicado pelo Grupo-Tarefa de Educação Especial, que indicou a sala de recursos, embora de natureza não normativa. Naquele momento, a sala de recursos foi proposta como uma das possibilidades de ampliar e, em alguns casos, inserir a presença de alunos com deficiência em escolas do ensino regular, quando a educação, ao ser valorizada em função do desenvolvimento do país (“milagre econômico”), requereu a ampliação da mão-de-obra para atuar em postos de trabalho, inclusive de pessoas com deficiência.

Para realizar a implantação das ações previstas no Projeto Prioritário, o Governo Federal criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, em 1973⁶¹, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), quando o Estado brasileiro institucionalizou a educação especial como política educacional. O órgão tinha como finalidade “[...] promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, fixando e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e da política que orientam a educação especial” (PIRES, 1974, p. 22).

Nas estratégias do planejamento da educação especial, foi explicitado o campo de ação do Cenesp, incluindo a assistência técnica e financeira aos estados, quando o dilema acerca da quantidade *versus* qualidade, foi apontado, isto é, a necessidade de o poder público oferecer as condições necessárias (recursos técnicos e financeiros) para a implementação da política educacional que atenda a demanda do país, com qualidade. Esse dilema ainda é bastante atual, se levarmos em conta a política de atendimento educacional especializado, em curso⁶², induzida pelo governo federal. Segundo Pires (1974, p. 41):

[...] não é possível expandir-se a educação especial sem que haja um mínimo de condições de segurança técnica. [...] É preferível não oferecer educação especial que fazê-lo inadequadamente. Dentro dessa filosofia de ação e segundo os princípios que norteiam seu desempenho, o CENESP pretende

⁶¹ Decreto n. 72.425, de 3 de junho de 1973.

⁶² Abordada na sequência deste estudo.

considerar prioritária, para o período 1974/78, a programação de apoio técnico da educação especial.

Quando da criação do Cenesp, que em suas finalidades previa a aplicação de recursos do poder público em entidades públicas e particulares, Jannuzzi (2004, p. 143) observou que:

A criação de um órgão específico para a educação especial condiz com o nosso modo de organização capitalista periférica. O aparelho administrativo público é dividido em ministérios em nível federal e secretarias nos estados e municípios que se encarregam dos setores: político, econômico, militar, social, onde geralmente situam educação e saúde. Cada um recebe dotação orçamentária, mas a supremacia cabe à área econômica, freqüentemente [...]. Acredita-se que, à medida que se está mais próximo do poder [...] vai se ter força maior tanto nas prioridades políticas como na dotação dessas verbas setoriais.

Bueno (2004, p. 127) destacou o fato de que o Cenesp, ao apresentar como ação a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, se posicionou como se a educação especial “[...] já abrangesse a totalidade da população deficiente auditiva, visual e mental, devendo nesse sentido, ampliar-se para outras áreas de excepcionalidade”. Segundo o autor (2004), essa circunstância não correspondia à realidade, pois um levantamento estatístico, publicado pelo MEC, em 1974, indicava que 96.796 alunos excepcionais⁶³ eram atendidos no país, em detrimento do total de alunos com deficiência em idade escolar que era cerca de 575.000 alunos.

No contexto em destaque, no que tange à atuação das instituições especializadas particulares, Jannuzzi (1995, p. 20) assinalou que:

[...] mesmo depois da criação do CENESP e da reafirmação da Emenda Constitucional n. 12, de 78⁶⁴, que garantia legalmente a instrução especial e gratuita [...] aos portadores de deficiência, continuaram as instituições particulares a atender a esses alunos em maior número que o serviço público. De 1970 a 1974 foram criadas 69 instituições especializadas públicas, enquanto surgiram 213 particulares, isto para a deficiência mental, sendo que, para os deficientes da visão, audição e múltiplos, surgiram 15 públicas e 49 particulares.

⁶³ De acordo com as seguintes naturezas de excepcionalidade: 6.463 deficientes auditivos; 7.522 deficientes físicos; 61.512 deficientes mentais; 5.632 deficientes múltiplos; 3.091 deficientes visuais; 12.473 alunos com problemas de conduta e 103 superdotados, indicando assim a diversidade de natureza de excepcionalidade assumida pelo atendimento da educação especial (BUENO, 2004, p. 128).

⁶⁴ Emenda que teve como objetivo cumprir o art. 175 da Constituição de 1969, que no título IV, parágrafo 4º, estabelece: “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância, à adolescência e sobre a educação do excepcional”.

Como já mencionado neste estudo, nas décadas de 1960 e início dos anos 1970, a ênfase dada ao atendimento às pessoas com deficiência em escolas públicas foi pela via das classes especiais⁶⁵, que tinham como enfoque a possibilidade de maior aproximação dessas à escola regular. A partir da criação do Cenesp, além do atendimento em sala de recursos, também passou a ser oferecido o atendimento em classe comum com consultor⁶⁶ e professor itinerante, porém mantendo-se a oferta do atendimento de forma substancial em classe especial. Indicadores de tais atendimentos podem ser verificados nos dados estatísticos publicados pelo MEC (BRASIL, 1975), como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Dados Brasil - 1974. Número de estabelecimentos por modalidade de atendimento educacional e dependência administrativa

Dependência Administrativa	Classe comum	Classe comum c/ consultor	Sala de recursos	Classe especial anexa à escola comum	Classe especial anexa a hospital	Oficina pedagógica	Atendimento itinerante	Escola especial
Federal	01	-	01	02	-	-	04	03
Estadual	83	318	36	1.388	18	22	139	55
Municipal	06	02	05	49	01	09	10	40
Particular	21	14	51	48	12	89	34	411
TOTAL	111	334	93	1.487	31	120	187	509

Fonte: MEC/Cenesp. Dados Estatísticos – 1974. (BRASIL, 1975, p. 26).

Organização: Corrêa, 2011⁶⁷.

Pelos dados apresentados na tabela acima, pode-se verificar a preponderância do atendimento realizado em classe especial, com maior incidência nos sistemas estaduais de ensino, indicando 52% do total das modalidades de atendimentos oferecidas, seguida da escola especial, em torno de 18%. É possível verificar, naquele momento, a tímida presença da sala de recursos entre as modalidades de atendimento ofertadas, representando 3% em relação ao total dos atendimentos, com maior evidência em estabelecimentos de ensino particular e nos sistemas estaduais. Destaca-se nas modalidades de atendimento registradas na tabela 1, a presença do atendimento da educação especial em estabelecimentos da área da saúde, por meio da oferta de classe especial anexa a hospital. Em consonância com o interesse existente de preparar a pessoa com deficiência para sua inserção no trabalho, outra modalidade de atendimento, presente nos dados estatísticos, foi o registro da existência de três escolas empresa no país.

⁶⁵ Dados apresentados pelo MEC apontam a primazia do atendimento oferecido em escolas/instituições especializadas e classes especiais no país (BRASIL, 1975).

⁶⁶ Atendimento oferecido à época, nas seguintes unidades da federação: Bahia, Distrito Federal, Guanabara, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo (BRASIL, 1975).

⁶⁷ Nesta tese, o registro das informações apresentadas (quadros, tabelas, gráficos) organizados por esta pesquisadora constam como Corrêa, 2011.

No arcabouço dos documentos publicados na década de 1970, notou-se, ainda, que, em 1977, pela Portaria Interministerial n. 477⁶⁸, os Ministérios da Educação e Cultura⁶⁹ e da Previdência e Assistência Social estabeleceram diretrizes básicas para a ação integrada entre os seus órgãos, no atendimento aos excepcionais, quando o atendimento educacional de competência do Cenesp foi caracterizado por uma linha preventiva e corretiva (MAZZOTTA, 2003), ao ser estabelecido como exigência para os encaminhamentos aos serviços especializados de natureza educacional o diagnóstico da excepcionalidade, a ser feito, sempre que possível, em serviços especializados da Legião Brasileira de Assistência/Ministério da Previdência e Assistência Social (LBA/MPAS, p. 73, *itálico do documento*)⁷⁰, momento em que “[...] fica patenteado um posicionamento que atribui um *sentido clínico e/ou terapêutico* à educação especial”.

Em 1978, como continuidade às ações do Cenesp, o MEC, em parceria com universidades brasileiras, desenvolveu o Projeto Prioritário “Reformulação de Currículos para Educação Especial”, com a publicação de propostas curriculares em forma de coletâneas específicas para as deficiências (mental, auditiva, visual, física) e superdotação.

A “Proposta Curricular para Deficientes Auditivos” (BRASIL, 1978, p. 9)⁷¹, ao apresentar os fins e objetivos da educação especial, definiu que, “[...] em termos de política educacional, a educação do excepcional possui os mesmos fins da educação geral, estabelecidos pela Lei Federal nº. 5.692/71”, indicando, ainda, que “A diferença de atendimento não pressupõe uma filosofia diversa”. No documento em questão, foram consideradas, como possibilidades que poderiam proporcionar melhores condições de atendimento ao aluno com deficiência auditiva: a inserção em escolas regulares, a colocação em classes especiais anexas às escolas regulares ou a inserção em escolas especializadas. Contudo, ao levar em conta o tipo de clientela e o desenvolvimento social daquele momento, as classes especiais anexas às escolas regulares constituíram a opção eleita como a perspectiva

⁶⁸ Publicada em 11 de agosto de 1977.

⁶⁹ II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979) que, segundo Fonseca (2009), manteve o [...] “veio doutrinário de formação do homem útil ao país” (o termo *mão-de-obra* foi substituído por *recursos humanos para o desenvolvimento*). Esse Plano buscou adequar o ensino básico ao novo setor produtivo, que se consolidava com base em tecnologias avançadas nos planos técnico, administrativo e organizacional (FONSECA, 2009).

⁷⁰ Registra-se que nos anos de 1983 e 1984, como acadêmica do curso de Psicologia, esta pesquisadora realizou estágio na Coordenação Regional do Programa de Excepcionais e Idosos da Fundação Legião Brasileira de Assistência - LBA/Superintendência Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande.

⁷¹ Elaborada em colaboração com a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic) PUC/SP.

de resultados mais favoráveis a essa população (BRASIL, 1978, p. 31), período em que as propostas educacionais para essa população fundamentavam-se no oralismo⁷².

Na “Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis” (BRASIL, 1979)⁷³, a educação especial foi definida, como, “[...] um serviço educacional de complementação e suplementação do programa escolar proporcionado a uma criança excepcional, no sentido de assisti-la em seu desenvolvimento e em suas potencialidades e/ou corrigi-la em suas dificuldades” (KIRK, 1972, In: BRASIL, 1979, p. 12). Nesse documento (BRASIL, 1979, p. 13)⁷⁴, a sala de recursos e a classe especial foram objeto de destaque para o atendimento a essa população, quando a sala de recursos foi entendida, como:

[...] local onde, num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Essa modalidade implica em que o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém, assistência especializada nessa sala de recursos.

Como é possível observar na citação acima, o papel atribuído à sala de recursos, de oferecer assistência especializada ao aluno com deficiência mental, não indicou qualquer articulação do “ensino especializado” com o ensino comum. Em outras palavras, a existência dessa articulação talvez pudesse ter mostrado o papel da sala de recursos no processo de integração dos alunos com deficiência em escolas do ensino comum. Embora o documento não explicitasse a articulação entre a classe do ensino comum e a sala de recursos, Mazzotta (1982, p. 48) destacou que:

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e

⁷² Para maior aprofundamento sobre o assunto consultar Quadros (1997), Goldfeld (2002) entre outros.

⁷³ Elaborada em colaboração com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), sob os princípios psicológicos de classificação, com ênfase nos testes psicológicos de inteligência, expressos sob a forma de quociente intelectual (QI), como determinantes dos limites de elegibilidade para orientação do encaminhamento de deficientes mentais para instituições especializadas ou para classes especiais nas escolas comuns (BRASIL, 1979). Destaca-se que no decorrer desta pesquisa só foi possível o acesso a publicações, da época, referentes à área da deficiência mental e da deficiência auditiva, não possibilitando assim retratar neste estudo as demais áreas de deficiência e superdotação, principalmente, no que tange à sala de recursos.

⁷⁴ Outras modalidades de atendimento também estão presentes no documento: professor itinerante, instituições especializadas, atendimento em classe hospitalar, atendimento domiciliar (BRASIL, 1979, p. 13-14).

assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (MAZZOTTA, 1982, p. 48).

Frente à afirmação de Mazzotta (1982) e, tomando-se por base a atual política de salas de recursos em nosso país, é possível observar que as linhas gerais para a oferta desse atendimento educacional especializado não é algo novo na educação especial. Contudo, hoje, a diferença se encontra no tocante à matrícula do aluno em classe comum, que preconiza a compatibilidade idade/série e não o nível de escolaridade como estabelecido anteriormente.

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980, a crise decorrente do esgotamento do “milagre econômico” brasileiro propiciou uma conjuntura econômica favorável para que a sociedade civil iniciasse um movimento em direção à redemocratização do Brasil. A busca pela abertura política e ampliação dos direitos civis da população se consolidou, anos depois, na promulgação da nova Carta Magna, em 1988. Corroborando essa questão, Ferreira e Glat (2003) assinalaram que as ações governamentais, desenvolvidas no país desde a década de 1970, que visaram à inserção de alunos com deficiência em escolas do ensino comum, intensificaram-se na década de 1980, e trouxeram, em seu bojo, reivindicações relativas aos direitos sociais da população brasileira, principalmente de grupos menos favorecidos, como é o caso das pessoas com deficiência.

Os dados que compõem a tabela 2, apresentada a seguir, apontam o quantitativo de estabelecimentos do ensino comum que ofertava atendimento educativo, no início dos anos 1980⁷⁵.

Tabela 2 – Dados Brasil - 1981. Número de estabelecimentos por modalidade de atendimento educativo e dependência administrativa

Dependência Administrativa	Classe especial	Sala de recursos	Atendimento itinerante	Oficina pedagógica
Federal	11	02	05	01
Estadual	2.270	120	111	17
Municipal	208	41	26	02
Particular	34	05	21	01
TOTAL	2.523	168	163	21

Fonte: MEC/Cenesp. Dados Estatísticos – 1981. (BRASIL, 1985, p. 14).
Organização: Corrêa, 2011.

⁷⁵ Período no qual deu início a vigência do III Plano Setorial de Educação (1980-1985). Segundo Fonseca (2009), esse Plano buscou espelhar a ambiência democrática que marcou o final do governo militar, sendo sua elaboração permeada por um processo de planejamento participativo (entidades acadêmicas e representativas do setor educacional, pessoal técnico das administrações estaduais e municipais), momento em que foi substituída a profissionalização obrigatória por uma alternativa menos rígida – a preparação para o trabalho, visando atender a demanda das classes economicamente mais privilegiadas.

Esses dados revelam que, em relação ao número de estabelecimentos existentes na década anterior (Tabela 1), houve ampliação: cerca de 70%, em relação à classe especial, que passou de 1.487 estabelecimentos, em 1974, para 2.523, em 1981; de 80% em relação à sala de recursos, ou seja, de 93 estabelecimentos, em 1974, para 168 estabelecimentos, em 1981, sendo que, em ambas as modalidades, as escolas dos sistemas estaduais mantiveram a liderança da oferta dos atendimentos. Frente aos dados, foi possível verificar que, no início da década de 1980, a sala de recursos passou a ampliar o seu espaço como alternativa de atendimento educacional especializado ao ensino comum.

Porém, no mesmo período em análise, no que se refere ao atendimento itinerante, houve um decréscimo de, aproximadamente, 15% de estabelecimentos com oferta desse atendimento, isto é, de 187, em 1974, para 163 estabelecimentos, em 1981, e redução de mais de 80% na oferta do atendimento em oficina pedagógica, ou seja, de 120 estabelecimentos, em 1974, para 21 estabelecimentos, em 1981.

Em 1981, tomando-se também por base o número oficial de instituições especializadas divulgado nos dados do MEC, constatou-se o que mostra a tabela 3:

Tabela 3 – Dados Brasil - 1981. Número de instituições especializadas e dependência administrativa

Dependência Administrativa	Instituições especializadas	
	Total	Rural
Federal	08	01
Estadual	79	02
Municipal	48	02
Particular	652	15
TOTAL BRASIL	787	20

Fonte: MEC/CENESP. Dados Estatísticos – 1981. (BRASIL, 1985, p. 92).

Organização: Corrêa, 2011.

Em pleno período de políticas fundadas no paradigma da integração escolar ficou evidente a demanda significativa da oferta de instituições especializadas com a anuência do governo federal, o que mostra a fragilidade das políticas adotadas, ou seja, a contradição existente entre o paradigma que permeia a fundamentação das políticas e sua execução.

No contexto em referência, outra publicação realizada pelo Cenesp, em 1984, intitulada “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”, apresentada na forma de coletânea e por área de deficiência (mental, auditiva, visual, múltipla, física⁷⁶), fundamentada nos princípios da normalização, integração e individualização⁷⁷,

⁷⁶ No desenvolvimento da pesquisa não foi possível o acesso à publicação da coletânea referente à “Área da Deficiência Física”.

⁷⁷ “Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas sim criar condições de vida, tanto quanto possível, similares às condições normais da sociedade em que vive, tanto na família, na escola, ou no

indicou como alternativas de atendimento para a educação especial: classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, escolas e centros de educação especial. Na série de publicação, a educação especial foi destacada como “[...] parte integrante da programação geral da Educação das Unidades Federadas [...] em suas linhas gerais, persegue os mesmos objetivos da educação comum, visando proporcionar aos excepcionais condições que favoreçam a sua integração na sociedade [...]” (BRASIL, 1984a, p. 6-7).

Na coletânea sobre a “Área da Deficiência Mental” (BRASIL, 1984a, p. 21), a sala de recursos foi destinada ao atendimento de alunos com deficiência mental, entre sete e catorze anos, e, assim, definida:

[...] é uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material e recursos adequados, aos DME⁷⁸ que freqüentam a classe comum, visando à orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário [...].

Diante do exposto, é possível observar uma diferença existente entre a definição da sala de recursos para alunos com deficiência mental na década de 1980, com as propostas atuais estabelecidas para a realização desse atendimento educacional especializado, sobretudo, em relação à oferta do reforço da aprendizagem nesse espaço, atualmente questionado.

Na série em questão, na coletânea referente à “Área da Deficiência Auditiva” (1984), também se verificou mudança quanto à definição da sala de recursos em relação à “Proposta Curricular para Deficientes Auditivos”, lançada em 1978, visto que, naquela publicação, a sala de recursos não foi eleita como uma das possibilidades que poderiam proporcionar melhores condições de atendimento ao aluno com deficiência auditiva, mas, sim, a sua colocação em classes especiais, anexas às escolas regulares. Na publicação de 1984 (BRASIL, 1984b) a sala de recursos foi assegurada entre as alternativas de atendimento aos alunos com deficiência auditiva em escolas do ensino comum, da seguinte forma:

A sala de recursos é a sala que, na escola comum, dispõe de equipamentos, recursos didáticos e professor especializado para o atendimento específico do educando deficiente da audição, em trabalho paralelo à sua integração na classe comum. [...] (BRASIL, 1984b, p. 29).

trabalho. **Integrar** pressupõe levar em consideração os aspectos da integração temporal, instrucional e social, no que diz respeito ao excepcional propriamente dito [...]. **Individualizar** supõe respeitar as diferenças dos excepcionais, suas necessidades, possibilidades e limites pessoais” (BRASIL, 1984a, p. 8).

⁷⁸ Deficientes mentais educáveis, abordado pela pesquisa de Picchi (1995), na introdução desta pesquisa.

No entanto, quanto à especificação do espaço, havia a indicação de que a sala de recursos fosse instalada obedecendo ao modelo adotado para a classe especial⁷⁹ e, ainda, que: “O mesmo espaço físico utilizado para o funcionamento da classe especial poderá, em outro horário, ser utilizado como sala de recursos” (BRASIL, 1984b, p. 29). Diante do exposto, é possível inferir que o diferencial entre as duas modalidades de atendimento pautava-se na condição de matrícula do aluno com deficiência auditiva, qual seja, se esse estava integrado ou não à classe do ensino comum.

Na coletânea de 1984, para a “Área da Deficiência Visual” (BRASIL, 1984c, p. 20), a sala de recursos, ao constar como alternativa de atendimento em escola do ensino comum, foi descrita como:

É a sala equipada com recursos didáticos especiais⁸⁰, onde o professor especializado atende o aluno deficiente visual quando o sentido da visão for imprescindível à compreensão da noção apresentada pelo professor da classe comum ou para a aquisição de técnicas especiais, indispensáveis a seu desenvolvimento e participação nas atividades escolares e integração social.

Já no que se refere à “Área da Deficiência Múltipla”⁸¹ (BRASIL, 1984d, p. 19), na respectiva série de publicação:

A sala de recursos é uma sala especial, dentro da escola comum, que funciona em horário escolar com professor especializado. Facilita o atendimento individualizado ao educando que frequenta classe comum, pois permite a recuperação paralela de noções ainda não dominadas e o desenvolvimento de um trabalho específico, com material e recursos pedagógicos adequados, de acordo com as deficiências apresentadas pelo aluno, facilitando-lhe, assim, uma melhor participação e integração.

⁷⁹ Na pré-escola e na escola de 1º grau, as classes especiais para os deficientes da audição “[...] deverão ser isentas de interferências sonoras intensas e ser bem iluminadas para facilitar a complementação da percepção da linguagem por via auditiva (amplificada) e por via visual” (BRASIL, 1984b, p. 24), devendo ser organizadas de duas formas: sala de atendimento coletivo (grupo) e sala de atendimento individual. Para o atendimento coletivo, a sala era estruturada com equipamento coletivo para estimulação auditiva composto de amplificador, microfone, fones e/ou próteses otofônicas, além de vitrola e/ou fita, rádio, projetor de slides e retroprojetor (BRASIL, 1984b, p. 24-25).

⁸⁰ O material didático e escolar especializado em sala de recursos deveria conter como equipamento mínimo: máquinas de datilografia para escrita no sistema Braille, máquinas de datilografia comum, auxílios ópticos, mimeógrafo e gravador. Também deveria incluir: punções, regletes de mesa e de bolso, sorobã, livros em Braille, papel para escrita em braille, cadernos com pautas para letras ampliadas, mapas em relevo, maquetes e modelos em diversas escalas (BRASIL, 1984c, p. 21).

⁸¹ Coletânea publicada pela Cenesp em colaboração com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG), na qual a deficiência múltipla é entendida como a associação de duas ou mais deficiências primárias (da visão, da audição, mental e física não sensorial), com ênfase na deficiência física e mental (DM/DF) por representarem, segundo o documento, o grupo maior de incidência (BRASIL, 1984d).

Com o levantamento realizado nesta pesquisa, verificou-se que as salas de recursos, abordadas nas quatro categorias de deficiência (auditiva, mental, visual, múltipla), apresentaram, como ponto comum, a necessidade do professor especializado, do uso de materiais, recursos didáticos e equipamentos adequados às necessidades dos alunos, com vistas à integração, em consonância com as diretrizes do Cenesp para a educação especial.

Diferentemente das publicações anteriores (1978, 1979), na coletânea de publicação de 1984, a sala de recursos assumiu papel de apoio ao ensino regular, ao ser destacada a necessidade da articulação do trabalho entre o professor especializado e o professor da classe regular. Porém, não deixou evidenciada a especificidade do atendimento especializado em relação às classes especiais.

Ainda no escopo dos documentos publicados na década em referência, em 1986⁸², a edição da Portaria n. 69/1986⁸³ trouxe a definição de normas e critérios para prestação de apoio técnico⁸⁴ e ou financeiro à educação especial, aos órgãos públicos, entidades e instituições particulares especializadas que estivessem “[...] desenvolvendo programas compatíveis com a política e diretrizes estabelecidas pelo Centro Nacional de Educação Especial para o atendimento às pessoas deficientes, portadores de problemas de conduta e superdotadas” (BRASIL, 1986, art. 12, § 1º) e com “[...] projetos aprovados pela equipe técnica do Centro Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1986, art. 12, § 2º).

Nessa normativa, a educação especial foi estabelecida, no art. 1º, como, “[...] parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorealização, qualificação para o trabalho e integração Social”, apresentando, como alternativas de atendimento: classe comum; classe comum com apoio da sala de recursos; classe comum com apoio de professor itinerante; classe especial; escola especial; centro de educação precoce; serviço de atendimento psicopedagógico; oficina pedagógica; escola empresa (BRASIL, 1986, art. 7º), ficando a sala de recursos estabelecida como “[...] alternativa de atendimento a educandos com *necessidades especiais*⁸⁵, que

⁸² Segundo ano da Nova República, presidida por José Sarney (1985-1990).

⁸³ Publicada em 28 de agosto de 1986 pelo Cenesp/MEC (BRASIL, 1986).

⁸⁴ Na Portaria n. 69/1986 (art. 13, parágrafo único), o apoio técnico: “[...] compreende o assessoramento aos órgãos públicos, entidades e instituições particulares especializadas, para planejamento e execução dos programas e projetos aprovados pelo Centro Nacional de Educação Especial”. Em relação ao apoio financeiro, não constou a definição.

⁸⁵ A introdução do conceito de necessidades educacionais especiais foi utilizada no Relatório (Informe) Warnock, presidido por Mary Warnock e apresentado ao Parlamento do Reino Unido, em 1978, sobre as condições da educação especial na Inglaterra, País de Gales e Escócia, tornando-se um documento clássico para a educação especial em âmbito internacional. No caso do Brasil, sua influência está registrada em documentos oficiais da educação brasileira como a LDB (1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação

frequentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados” (BRASIL, 1986, art. 7º). Nota-se, na Portaria, o uso do termo “necessidades especiais”, em substituição ao termo “excepcional”, adotado, até então, nas publicações da educação especial brasileira.

A Portaria n. 69/1986, além de ser o documento que normatizou a sala de recursos, instituiu-a como apoio diretamente relacionado à classe do ensino comum, oficializando, em termos legais, a sala de recursos na política da educação especial brasileira, contudo, sem explicitar a obrigatoriedade da sua oferta, no âmbito das escolas do ensino público. No mesmo ano, em decorrência da reestruturação da educação especial, o Cenesp foi extinto e, a partir de então, transformado na Secretaria de Educação Especial (Sespe), pelo Decreto n. 93.613⁸⁶, passando a integrar a estrutura oficial do MEC.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” foi garantido na mesma, como dever do Estado, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III). Dados do atendimento educativo no ensino regular, referentes ao ano de 1988, foram divulgados pelo MEC (BRASIL, 1991), conforme a tabela 4:

Tabela 4 – Dados Brasil - 1988. Número de estabelecimentos por modalidade de atendimento educativo no ensino regular e em instituições especializadas

Classe comum com serviço de apoio especializado	Classe Especial	Sala de Recursos	Oficina Pedagógica	Atendimento Itinerante	Instituições Especializadas
494	3.873	3.535	85	221	1.225

Fonte: MEC/SAC/CPS/CIP. Sinopse Estatística da Educação Especial. Ensino Regular - 1988. vol. 1 (BRASIL, 1991a, p. 20). Sinopse Estatística da Educação Especial. Instituições Especializadas - 1988. vol. 2. (BRASIL, 1991b, p. 13). Organização: Corrêa, 2011.

Em relação aos dados já apresentados neste estudo, sobre o atendimento educacional especializado registrado pelo MEC, em 1981 (Tabela 2), pode-se verificar que, em 1988, houve um aumento de mais de 50% no número de estabelecimentos com classes especiais: de 2.523, em 1981, para 3.873, em 1988.

No que tange ao número de estabelecimentos com sala de recursos, esse aumento foi bem mais expressivo, com um crescimento vinte vezes maior que o registrado em 1981, pois,

Especial na Educação Básica (2001) (CARVALHO, 2000). A mesma autora ainda observou que apesar do termo necessidades educacionais especiais ter sido amplamente utilizado após o Relatório Warnock, há referências que indicam o início da sua aplicação ainda na década de 1960, contudo não foi incorporado à época ao vocabulário de todos os educadores, sendo popularizado após o Relatório (CARVALHO, 2000). Garcia (2006) afirmou que, no Brasil, o referido termo veio a ser popularizado a partir da divulgação da Declaração de Salamanca (1994).

⁸⁶ De 21 de novembro de 1986.

de 168 estabelecimentos existentes à época com essa modalidade de atendimento, em menos de uma década, esse número ampliou-se para 3.535 estabelecimentos. Esse fato evidenciou um movimento em relação à ampliação da oferta do atendimento educacional especializado com vistas à integração escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

No mesmo período, contraditoriamente a essa situação, houve significativo aumento da oferta de instituições especializadas, indicando a existência de 1.225 instituições (BRASIL, 1991b), em relação a 1981 (Tabela 3, p. 63).

O fato de a Carta Magna garantir esse atendimento no ensino regular implicou na expansão e, em alguns casos, na implantação dos atendimentos da educação especial em escolas dos sistemas públicos de ensino, na década seguinte, a exemplo da Reme de Campo Grande (CORRÊA, 2005).

Após o movimento que levou à conquista da ampliação dos direitos civis e do retorno à abertura democrática, no início da década de 1990, o Brasil foi circunstanciado por outro movimento, o da reforma do Estado⁸⁷, com implicações para as políticas públicas e, conseqüentemente, para as políticas da educação especial.

Desse modo, na reforma administrativa desencadeada no setor público⁸⁸, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), a Sespe foi extinta com o retorno da educação especial para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (Seneb). Tal situação foi observada em documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1999, p. 2), apontando que a “[...] desqualificação administrativa e o conseqüente enfraquecimento político do setor afetaram a coleta de dados estatísticos que refletiriam o atendimento especializado no país”, como, também, “[...] levaram à descontinuidade de propostas educacionais, então em desenvolvimento, bem como à interrupção de diversos projetos executados com recursos de organismos internacionais” (BRASIL, 1999, p. 2).

⁸⁷ O discurso oficial do governo passa a ser de que a forma de os Estados nacionais investirem nos setores públicos não condizia com os parâmetros da economia mundial globalizada, devido às mudanças tecnológicas, que vêm ampliando as funções do mercado e obrigando as nações a assumirem novas competências. O Estado passa a ser entendido não mais como o provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade (SIMIONATTO, 2001).

⁸⁸ Caracterizada por privatização de empresas estatais brasileiras, no sentido de minimizar gastos com a estrutura administrativa do Estado, integrante do “Plano Brasil Novo”, mais conhecido como Plano Collor. Essa reforma buscou reorganizar a economia nacional sob influências de Organismos Internacionais: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM). (ARELARO, 2000). O movimento de privatização foi intensificado nas gestões do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando se consolidou a Reforma do Aparelho do Estado (OLIVEIRA; TUROLA, 2003).

No contexto em pauta, a Lei n. 8.069/1990, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi publicada como um dos direitos sociais, fruto dos movimentos da sociedade ocorridos no final dos anos 1980 e início de 1990, reafirmando aos “portadores de deficiência”, os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988.

Em 1992, com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello e a assunção de Itamar Franco à presidência do país (1992 a 1994), entre as estratégias adotadas de desaceleração da reforma do Estado, ou seja, a redução do poder público no investimento em áreas sociais, bem como privatizações de empresas estatais, iniciada no governo anterior, a educação especial retornou ao *status* de Secretaria na estrutura do MEC, porém, com nova sigla “Seesp”⁸⁹, em decorrência da necessidade de um setor específico que direcionasse a política da educação especial em âmbito nacional.

Na referida década, o crescente processo de mundialização da economia capitalista que demandou a elaboração de políticas que amenizassem os seus impactos, que em seu bojo acentuam as condições de exclusão da população, configurou-se um movimento internacional de reforma educacional pautada na necessidade do estabelecimento de políticas sociais de inclusão⁹⁰, sobretudo, para as pessoas com deficiência, visando a promoção da erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental, para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

Assim, no primeiro quinquênio da década em análise, os organismos internacionais passariam a pressionar países populosos com baixo índice de escolaridade⁹¹, como o Brasil, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional – a “Educação para Todos”⁹², que passou a se constituir como critério para recebimento de empréstimos internacionais (ARELARO, 2000, p. 96).

Em face de essa circunstância, o Brasil e outros países⁹³, que, até então, apresentavam elevados índices de analfabetismo e de *déficits* no atendimento da escolaridade obrigatória, foram incitados a desencadear ações, visando consolidar os princípios acordados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁹⁴ (Declaração Mundial sobre Educação

⁸⁹ Através da Lei n. 8.490, de 19 de novembro de 1992.

⁹⁰ Programas e ações que se denominaram a garantir os direitos sociais básicos da população, visando promover a igualdade de oportunidades e a proteger os grupos vulneráveis, centrados no respeito e valorização das diferenças.

⁹¹ Altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar evidenciadas nos indicadores educacionais.

⁹² Resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.

⁹³ A LDB n. 9.394/96 estabelece como etapas da educação básica no país: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

⁹⁴ Cumpre destacar que a década de 1990 foi permeada por outros movimentos internacionais propostos pela Unesco, em prol da universalização e da equidade da educação para “Todos”, que resultaram em documentos

para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990). A partir de então, deveriam elaborar planos decenais de educação para todos, quando o nosso país incorporou o discurso da universalização da educação, e desse modo:

Nos anos de 1993 e 1994, o MEC liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em processos ascendentes, gerando planos municipais, estaduais e, finalmente, nacional⁹⁵. Os dirigentes da educação de então, em grande parte, quer no âmbito municipal, quer no estadual, em órgãos públicos ou como membros de organizações da sociedade civil, tiveram alguma participação nesse processo (BRASIL, 2001b, p. 14).

Nesse período deu-se o início à municipalização da educação no país, por meio da divisão de responsabilidades entre as esferas administrativas (organização federativa), prevista na Constituição Federal de 1988, com a ampliação das responsabilidades dos municípios. Nesse panorama, as políticas municipais da educação foram estabelecidas e, a partir de 1994⁹⁶, com o discurso de oferecer a Educação Básica de qualidade para todos e de expandir as ações da educação especial, a política nacional de educação especial começou a ser implantada em alguns municípios brasileiros e desenvolvida em outros, principalmente, a partir de 1995, no âmbito do movimento de municipalização do ensino fundamental.

1.2.1 A sala de recursos no contexto da municipalização da educação especial no país

Em 1994, sob as orientações emanadas da Constituição Federal de 1988, quanto à oferta do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e, fundamentando-se na Lei Educacional n. 5.692/71, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (1994)⁹⁷, tendo como ideário os princípios de normalização, integração, individualização, que permearam a educação especial desde a década de 1980.

de impacto internacional: Declaração de Santiago (1993), Declaração de Salamanca (1994), O Relatório Jacques Delors (1996) e a Convenção de Guatemala (1999).

⁹⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2011) foi aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (BRASIL, 2001a).

⁹⁶ Ver BRASIL. Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros.(1994b).

⁹⁷ A Política Nacional de Educação Especial (1994), elaborada e coordenada no ano de 1993, pela Seesp, contou com a participação de representantes de organizações (governamentais e não-governamentais) relacionadas ao atendimento do público-alvo da educação especial: pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotados (BRASIL, 1994a, p. 7-9).

A política em questão definiu como alunado os portadores de: altas habilidades (superdotados), condutas típicas⁹⁸ e deficiências (auditiva, física, mental, múltipla, visual). Para tanto, estabeleceu, como modalidades de atendimento educacional: 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 e sala de recursos. A classe comum destinava-se aos alunos “[...] matriculados, em processo de integração instrucional, 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, 1994a, p. 19). Naquele momento, o documento indicava a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo aluno na escola comum e, paralelamente, mantinha a oferta de atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização (classe especial).

Na Política de 1994 (BRASIL, 1994a, p. 21), a sala de recursos foi definida como “Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum”, verificando-se, assim, a permanência do seu papel como apoio a essas classes.

Contudo, no período em referência, denotou-se a marca dos preceitos da Lei n. 5.692/71 (art. 9º), no que tange à extensão do atendimento da educação especial aos alunos em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Nesse sentido, em 1994, na diretriz “Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado” (BRASIL, 1994c), publicada pela Seesp/MEC, sugeriu-se que o ensino regular, em parceria com a educação especial, implementasse estratégia pedagógica diferenciada para atender alunos com dificuldades na aprendizagem, por meio da **sala de apoio pedagógico específico** (grifos meus), definida, como:

[...] modalidade de atendimento pedagógico a ser desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem e que **não são portadores de deficiência ou de problemas de conduta** [...]. Tem como finalidade facilitar a aprendizagem daqueles alunos que apresentam história de multirrepetência, analfabetismo ou comportamento hiperativo [...]. Os serviços prestados nessas salas não devem ser confundidos com

⁹⁸ São definidas como: “[...] Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994a, p. 13-14).

reforço escolar [...], nem com as atividades inerentes à orientação educacional (BRASIL, 1994c, p. 15, grifo do documento).

Nessa direção, Prieto (2000), ao desenvolver estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de São Paulo, abordou sobre as orientações estabelecidas por aquele município, em 1996, para a Sala de Apoio Pedagógico (SAP)⁹⁹:

[...] estava estabelecido que seriam encaminhados, a essas salas, os alunos que apresentassem *distúrbios de aprendizagem, detectados pelo professor da classe regular* (art. 3º), que deveriam ser atendidos em *salas ociosas das Escolas Municipais de 1º Grau (...) adequadas e exclusivas à execução do projeto* (Portaria n.º 5.387, art. 1º) (PRIETO, 2000, p. 208, grifos da autora).

Cada SAP podia comportar *turmas de seis a oito alunos matriculados, prioritariamente, no 2º e 3º anos do Ciclo Inicial (...)*, mas o atendimento podia *ser estendido aos demais anos e ciclos, de acordo com a necessidades da escola e a demanda existente* (Portaria n.º 5.387, art. 2º, Parágrafo Único) (PRIETO, 2000, p. 210, grifos da autora).

Ferreira e Glat (2003), ao abordarem sobre o desenvolvimento da educação especial nos anos 1970, chamaram a atenção para o fato de a educação especial ter sido desenvolvida de forma integrada com as diversas políticas compensatórias destinadas às crianças pobres e em situação de fracasso escolar. Assim, da mesma forma como ocorreu em duas décadas anteriores, em 1994, o atendimento aos alunos que, por algum motivo, não obtiveram êxito no processo de escolarização, manteve-se sob a responsabilidade da educação especial, ao que Silva (2003, p. 36) afirmou:

Parecia ser a seleção escolar, e não somente a deficiência, o fator a se tornar determinante para a ampliação do conceito de sala de recursos em sala de reforço e, conseqüentemente, dos encaminhamentos a ela, na pretensão de equilibrar a distinção social por meio da escola, com a preparação escolar da generalização da população.

Desse modo, a linha tênue que demarcou o alunado para o atendimento em sala de recursos (deficiências/problemas de conduta) e em sala de apoio pedagógico específico (dificuldades de aprendizagem) possivelmente induziu alguns sistemas de ensino a implantar sala de recursos para atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, como o

⁹⁹ A SAP, em São Paulo, ora era serviço da educação especial, ora do ensino fundamental (PRIETO, 2000).

observado na Reme de Campo Grande, situação essa já mencionada na introdução desta pesquisa, explicitada pelo excerto que segue¹⁰⁰:

[...] em 1994, ocorre alteração do nome do setor¹⁰¹ para *Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais*, em adaptação à nomenclatura adotada pela Política Nacional, publicada em 1994. Nessa época, inicia-se o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com suspeita de deficiência, na própria escola, pela equipe itinerante do serviço da Semed. [...] De acordo com relatos de profissionais que atuaram no referido período nas salas de recursos, tanto para deficiência auditiva como mental, eram atendidos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem (CORRÊA, 2005, p. 84-85).

Ainda, em 1994, a Declaração de Salamanca¹⁰² (UNESCO, 1994, p. 6) norteou as linhas e os princípios de ação no que tange à **educação integradora de alunos com necessidades educativas especiais** (grifos meus), considerando-se a vasta diversidade¹⁰³ dessa população, com desdobramentos para a política da educação especial em nosso país, a partir de meados da década de 1990:

Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

Entretanto, na perspectiva da política educacional brasileira, o foco na diversidade adotado pela Declaração de Salamanca (1994) foi restringido às políticas e ao público-alvo da educação especial e não às políticas para o atendimento à diversidade (população vulnerável), de forma mais ampla, como disseminado pelo documento, o que revelou uma interpretação bastante simplificada da sua abrangência e significado.

¹⁰⁰ Maiores detalhes sobre o assunto serão tratados no Capítulo III desta pesquisa.

¹⁰¹ A autora se refere ao setor responsável pelo atendimento da educação especial na Reme de Campo Grande.

¹⁰² “Declaração de Salamanca sobre Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção”, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994, “[...] *Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa*” (UNESCO, 1994, Prefácio).

¹⁰³ No documento em referência tratam-se das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, apresentados por crianças, jovens e adultos.

Cabe observar que, na tradução da Declaração de Salamanca (1994) publicada oficialmente pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) a interpretação e o uso do termo integração¹⁰⁴ foram substituídos, na segunda versão do documento, em 1997, pelo verbete inclusão, gerando controvérsias em relação ao documento original. Esse fato remete à fragilidade que permeia o conceito de inclusão que, de acordo com Bueno (2008, p. 45-46):

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais” [...].

Ainda, como afirmou o autor, a Declaração de Salamanca (1994) veio reconhecer que as políticas educacionais de todo o mundo, pautadas na homogeneidade dos alunos, fracassaram no atendimento à diversidade. E, quando se faz uma análise crítica do conceito de inclusão escolar, esse mostra sua fragilidade, sendo mais frágil ainda a população à qual se destina, considerando-se que nesse documento ela é concebida como composta por vários grupos da população, já apontado neste estudo, gerando ambiguidades.

A educação especial, que, até então, vinha centrando a sua atuação com foco nas deficiências, superdotação e condutas típicas, passou não apenas a fazer parte dos documentos e das políticas denominadas de educação inclusiva, como também passou a imprimir um discurso nessa direção, nas normas e publicações desse campo de atuação.

Assim, em 1995, no início do Governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁰⁵, desencadeou-se o desenvolvimento das denominadas ações afirmativas, pelo MEC, na construção do que o governo brasileiro definiu como ações em prol de uma escola inclusiva, mediante estratégias para a inclusão escolar.

Nesse sentido, na série de publicações editada pela Seesp, em 1995, “Subsídios para organização e funcionamento de serviços da educação especial” (BRASIL, 1995a, 1995b,

¹⁰⁴ Versão impressa publicada em 1994.

¹⁰⁵ No contexto dos programas de ajuste econômico mundial, para atender às exigências dos organismos internacionais, se consolidou a Reforma do Aparelho do Estado, visando à restrição da alocação de recursos públicos, principalmente na área social, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) (PERONI, 2003). Tais medidas implicaram em impactos econômicos nas estratégias adotadas para a efetivação das políticas públicas, reorientadas para atender ao mercado, entre elas as destinadas à educação especial, com ênfase nas parcerias entre o setor público e as instituições privadas no desenvolvimento das ações para a educação especial (BUENO; KASSAR, 2005).

1995c, 1995d)¹⁰⁶, coletânea temática também organizada por áreas de deficiência e para a área de altas habilidades, a sala de recursos se manteve como um dos serviços de atendimentos especializados. Os conceitos que permearam a constituição da sala de recursos nessa série, ou seja, do lugar de reforço (área de deficiência mental) ao espaço que propicia o enriquecimento curricular (área de altas habilidades), da mesma forma como ocorreu na publicação de 1984, não definiram a especificidade da sala de recursos em relação à classe especial e ao alunado a ser encaminhado a esses tipos de serviço, não indicando, assim, mudanças em sua proposição.

Em 1996, com a LDB n. 9.394, destacam-se novos conceitos estabelecidos sobre a educação especial. De acordo com Kassir e Oliveira (1997), o fato de a lei priorizar o atendimento educacional, preferencialmente, na rede regular de ensino, bem como prever a existência de serviços de apoio especializado na escola regular, não garante, por si só, a realização dos benefícios a essa população que, sistematicamente, tem sido esquecida em seus direitos. Para as autoras, a ambiguidade do termo “preferencialmente” levou a diversas interpretações, ao propiciar que a educação das pessoas com deficiência seja realizada de acordo com os interesses e preferências de seus dirigentes.

Com a LDB n. 9.394/96, ampliou-se o processo de descentralização dos poderes apontados na Constituição Federal/1988, quando foi acelerado o movimento de distribuição de competências das ações dos estados para os municípios, conhecido como municipalização da educação.

Fonseca (1997, p. 152) ao abordar sobre as divergências e ambiguidade a respeito da municipalização do ensino no Brasil, observou: “Estou convencido de que as maiores divergências não se encontram na defesa ou na crítica da idéia da municipalização em si, mas no modo como, às vezes, se dá sua implementação [...] isto é, aos métodos de implantação e ao tipo de municipalização proposta ou imposta [...]”.

Em relação à educação especial, Ferreira e Glat (2003) definiram a descentralização como processo de “prefeiturização”, que ocorreu através do repasse de recursos financeiros do Fundef para os municípios. Entretanto, esses não foram suficientes para que a municipalização pudesse ser devidamente realizada no país. Segundo os autores,

[...] para os municípios mais pobres, ocorrem recursos complementares de programas federais compensatórios⁶⁸, com destaque para a área da educação

¹⁰⁶ Reedição do documento “Subsídios para a Organização e Funcionamento dos Serviços de Educação Especial”, publicado pelo Cenesp, em 1984.

⁶⁸ Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE), que envolveu o repasse de recursos para campanhas nacionais de saúde desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): “Olho no

especial. [...] nos Estados de menor desenvolvimento a existência da ampla terceirização do atendimento educacional para pessoas com deficiência é uma constante, por meio de repasse de recursos públicos para as entidades filantrópicas. Já nos municípios mais desenvolvidos, as instituições filantrópicas recebem recursos para atender àqueles que apresentam necessidades especiais mais severas, ficando o ensino comum com os demais alunos (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 382).

O movimento de municipalização levou nos anos seguintes, ao aumento do número de matrículas na Educação Básica, de modo particular, nas redes municipais, com a criação do Fundef¹⁰⁷, que priorizou o Ensino Fundamental, com repasse de recursos financeiros desse Fundo para os municípios.

No caso do município de Campo Grande, podemos observar o aumento no número de matrículas na rede municipal, nos dados da tabela 5.

Tabela 5 – Número de matrícula na Reme de Campo Grande - 1993 a 2004 (zona urbana e rural)

Ano	Pré-escolar	Ensino Fundamental	Ensino Supletivo	Ensino Médio	Ed. especial (Classe especial)	TOTAL
1993	2.099	42.838	-	3.213	-	48.150
1994	2.230	42.941	-	3.360	-	48.531
1995	2.233	42.135	-	3.058	-	47.426
1996	2.176	43.972	1.142	2.979	-	50.269
1997	3.002	47.805	2.130	2.981	-	55.918
1998	3.265	52.641	2.682	1.584	-	60.172
1999	4.247	56.409	3.098	762	-	64.516
2000	4.988	61.981	3.727	84	-	70.780
2001	5.815	63.579	150	137	-	69.681
2002	4.872	65.399	467	-	-	70.738
2003	4.830	65.950	1.285	-	-	72.065
2004	4.928	67.965	1.778	-	8	74.679

Fonte: Inep/MEC. Sinopses do Censo Escolar 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004.

Organização: Corrêa, 2011.

Diante dos dados apresentados, é inegável a evolução significativa do número de matrículas na educação infantil (pré-escolar) e no ensino fundamental, na Reme, de 1996 a 2004, com um acréscimo de mais de 24.000 vagas, nesse período. Na época em destaque, nas escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande ocorreu a diminuição do número de matrículas nessas etapas de ensino, principalmente, no ensino fundamental. Ou seja, na educação infantil (pré-escolar), de 2.682 matrículas em 1996, para 2.341 matrículas em 2004; no ensino fundamental, de 62.208 matrículas em 1996, para 40.506 matrículas em 2004. Além disso, também notou-se o crescente número de matrículas ensino médio, passando de 16.279

olho” e “Quem ouve bem aprende melhor”, dirigidas aos alunos de 1ª e 2ª séries das redes públicas de municípios com mais de 40 mil habitantes.

¹⁰⁷ Lei n. 9.424/96.

para 30.361 matrículas, respectivamente (INEP/MEC). Esses dados indicam a materialização do que se denominou de política de municipalização da educação brasileira, definida nas atribuições e competências dos entes federados, pela CF/88. Tais competências foram posteriormente estabelecidas pelos governos estaduais e municipais, e regulamentada pela LDB n. 9.394/96.

Desse modo, a ampliação do número de vagas na rede municipal de Campo Grande está diretamente relacionada com a organização federativa, considerando-se a articulação existente entre os entes federados para a oferta da educação, quando os municípios “[...] atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e, os estados e Distrito Federal, “[...] atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988, art. 211)¹⁰⁸.

Todavia, frente aos atuais marcos político, legal e pedagógico, elaborados em defesa da inclusão escolar, a LDB/96 mantém uma concepção integracionista de educação especial como modalidade substitutiva ao ensino regular, pois prevê a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, contudo, não assegura o processo de escolarização e de escolaridade do público-alvo da educação especial, tão somente na classe comum. A Lei apenas inclui a classe comum entre os espaços sociais da escola para que essa população possa usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, como os demais alunos, como afirmou Prieto (2006).

Tendo como referência o número de matrículas na educação especial por rede de ensino, divulgado pelo MEC, em 1988, e o processo de divisão de responsabilidades entre as esferas administrativas com a Constituição Federal, destaca-se que a partir de 1996, com a aprovação do Fundef, no corolário da municipalização da educação, foi desencadeada, pelo MEC (Seesp), a municipalização da educação especial. Prieto (2000), ao investigar a questão, observou que a municipalização do ensino fundamental impõe que se repense o oferecimento de serviços educacionais pelas redes de ensino, quer seja ela estadual ou municipal, quando argumentou que os dados oficiais divulgados pelo MEC, que retratam a expansão das matrículas na educação especial por rede de ensino, entre 1988 e 1998, mostraram que o maior aumento percentual de atendimentos educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais deu-se na esfera municipal (Tabela 6).

¹⁰⁸ Alterado pela Emenda Constitucional n.14/1996.

Tabela 6 – Matrícula na educação especial por rede de ensino - Brasil (1996-1998)

Rede de Ensino	1988		1996		1998		Crescimento 88/98
	Matrículas	%	Matrículas	%	Matrículas	%	
Municipal	11.388	6,8	29.591	14,7	62.692	18,7	452,9%
Estadual	82.770	49,8	90.688	45,1	115.424	34,2	39,5%
Federal	2.605	1,6	938	0,5	898	0,3	-65,5%
Particular	69.527	41,8	79.925	39,7	158.042	46,9	127,3%
Total	166.290	100,0	201.142	100,0	337.326	100,0	102,8%

Fonte: PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. São Carlos: EdUfsCar, 2002, p. 46. Fonte original: MEC/Inep/SEEC.

Baseando-se nesses dados, a autora indicou que, de 1988 a 1998, houve retração do atendimento na esfera federal, com diminuição no número de matrículas, da ordem de 65,5%; na esfera estadual, ainda que em números absolutos, a matrícula tenha aumentado, de 82.770, em 1988, para 115.424, em 1998, sua expressão e responsabilidade, em relação às outras esferas de governo, tem diminuído de 49,8%, em 1988, para 34,2%, em 1998. Assim, a esfera municipal veio ampliando de forma progressiva o número de matrículas nesse período, revelando crescimento de 452,9% e, na rede particular, esse aumento ocorreu em proporções menores, aproximadamente, 127,3% (PRIETO, 2002).

Com o aumento de matrículas de alunos com deficiência na educação infantil e no ensino fundamental, o atendimento educacional especializado ganhou evidência nos indicadores educacionais e nos documentos da política da educação especial, no país, ao que Ferreira (2002, p. 8) observou:

Até 1997, não era possível identificar nos censos do INEP os alunos junto às classes comuns com e sem apoio especializado. A partir de 98, introduziu-se a informação, permitindo identificar os alunos portadores de necessidades especiais integrados “sem receber atendimento especializado – o que não caracteriza educação especial...” (INEP, 1998, p. 203). De todo modo, os censos subseqüentes registram tais alunos vinculados à educação especial [...].

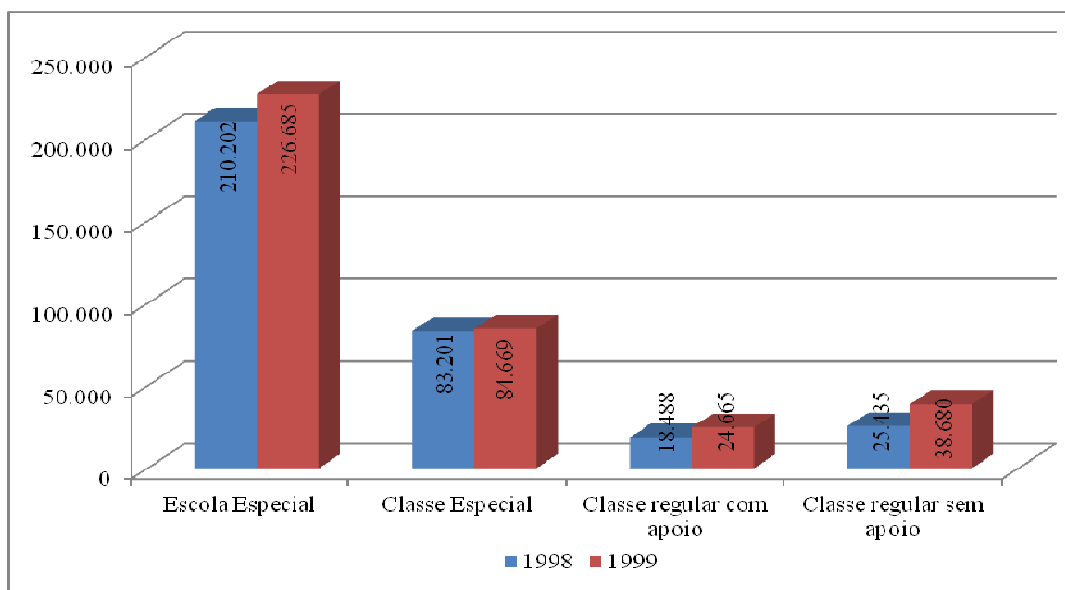
No sentido de ilustrar a afirmação de Ferreira (2002), que apontou a presença alunos com necessidades educacionais especiais integrados, nos dados do Inep, cabe aqui destacar que, em 1998, em consonância com as ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, a Seesp/MEC desencadeou cursos de formação de professores em âmbito nacional, por meio do “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental” - Série Atualidades Pedagógicas (BRASIL, 1998). Trata-se de um programa organizado na forma de coletânea composta por um conjunto de materiais de estudo integrante de um projeto da Unesco, organizado a partir do livro “Necessidades

Especiais na Sala de Aula” (UNESCO, 1996, p. 3)¹⁰⁹. A coletânea foi editada com o objetivo de ajudar professores “[...] a responder de forma positiva às necessidades especiais de seus alunos em sala de aula” e como “[...] recurso valioso para a construção de uma verdadeira escola para todos – a escola inclusiva”.

Essa produção explicitou oficialmente, em publicação da Seesp/MEC, o uso do termo escola inclusiva. Contudo, a Seesp, em publicação anterior – “Tendências e Desafios da Educação Especial” (BRASIL, 1994d), já havia registrado experiências brasileiras acerca da realização de ações visando à educação inclusiva, no país¹¹⁰.

Corroborando Ferreira (2002) e Meletti e Bueno (2010), os dados do gráfico 1, que segue, indicam para os anos de 1998 e 1999, o registro de matrículas de alunos com deficiência em classe regular (ensino comum), com e sem apoio especializado. No entanto, os dados não possibilitam identificar quais são os tipos de apoio especializado oferecidos.

Gráfico 1 – Brasil. Matrículas em educação especial por tipo de escolarização (1998-1999)



Fonte: Sinopses do Censo Escolar 1998, 1999.
Organização: Corrêa, 2011.

Os indicadores apresentados no gráfico acima mostram que, nos anos de 1998 e 1999, a matrícula de alunos com deficiência em escola especial ainda era predominante no país; a classe especial vinha na seqüência dessa prevalência; e a classe regular sem apoio e a

¹⁰⁹ De autoria do Professor Mel Ainscow, da Universidade de Manchester na Inglaterra.

¹¹⁰ Com o Programa de Capacitação de Educadores de Pessoas com Deficiências no Brasil, desenvolvido pelo Instituto para o Desenvolvimento da Pessoa com Deficiência (Indeped), em Fortaleza (CE), no sentido de apoiar famílias e profissionais a criarem seus modelos de Educação Especial aplicáveis à população brasileira (BRASIL, 1994d, v. 1).

classe regular com apoio apontaram os menores indicadores de matrículas, respectivamente, mostrando uma evolução de 33% na oferta do atendimento em classe regular com apoio especializado. Sobre esses dados, Meletti e Bueno (2010) analisaram que embora a maior parte das matrículas fosse registrada sem a oferta do apoio especializado, no cômputo geral, de um ano para outro, ocorreu um acréscimo de 11% na soma de todas as modalidades de atendimento.

No período em destaque, no âmbito do movimento de municipalização da educação, o MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹¹¹, passou a proporcionar assistência financeira suplementar a projetos educacionais (aquisição de equipamentos e construção de salas de aula) a estados e municípios brasileiros.

Nas orientações e diretrizes para essa assistência financeira suplementar, constavam as destinadas às ações dos projetos para a educação especial, visando apoiar os sistemas educacionais, principalmente os municipais, para que proporcionassem atendimento educacional especializado no sistema público de ensino, principalmente em sala de recursos. No caso da Reme de Campo Grande, as primeiras salas de recursos foram construídas e implantadas, no ano de 1995, com recursos do FNDE mediante celebração de convênio (CORRÊA, 2005). Para aqueles municípios que já ofertavam essa modalidade de atendimento, o FNDE subsidiou a ampliação do atendimento educacional à população-alvo da educação especial, mantendo a mesma sistemática até meados da década seguinte¹¹².

Assim, nas décadas de 1970 a 1990, as significativas mudanças que constituíram o cenário político brasileiro influenciaram na condução da política educacional, com implicações diretas para a educação especial. Os princípios da integração escolar que orientaram, sobremaneira, a política da educação especial nas décadas 1970, 1980 e meados dos anos 1990, demarcaram a oferta do atendimento educacional especializado, quando a sala de recursos se caracterizou como alternativa desse atendimento de natureza menos restritiva, com vistas à ampliação da oportunidade de acesso à escolarização das pessoas com deficiência nas escolas públicas do ensino comum.

Dos meados ao final da década de 1990, embora se reconheça o avanço das iniciativas governamentais em efetivar a municipalização da educação e, via de regra, a municipalização da educação especial, ou seja, a ampliação das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino, essa não pode ser vista como

¹¹¹ Assistência financeira a projetos educacionais com recursos provenientes do salário-educação.

¹¹² A partir de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ocorreram modificações na sistemática de assistência técnica e financeira aos estados e municípios, detalhada na sequência deste texto.

condição suficiente para atender à demanda educacional dos alunos com deficiência que requerem uma educação que assegure recursos e atendimentos específicos às suas necessidades.

Desse modo, o que se verificou, desde então, foi o significativo número de documentos produzidos no campo da educação especial e, a valorização da sala de recursos como local de atendimento educacional especializado, indicando assim nova perspectiva para a política da educação especial, diante de um Estado interventor nas políticas públicas, que disseminou o discurso de uma escola inclusiva, materializando-se nas normatizações e diretrizes elaboradas para a educação, no país, entre elas, a educação especial.

Seguindo esse fio condutor de análise, no próximo item deste estudo, serão discutidas as linhas organizadoras da política de atendimento em sala de recursos, a partir dos anos 2000, elegendo, como foco de investigação, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

1.3 DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM SALA DE RECURSOS, A PARTIR DOS ANOS 2000: AS ALTERAÇÕES ESTABELECIDAS NAS DIRETRIZES, NOS PRINCÍPIOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS

Como mencionado no início deste capítulo, a partir de meados da década de 1990, no contexto das mudanças econômicas em âmbito internacional, a bandeira da educação inclusiva¹¹³ ganhou terreno no campo da política educacional em nosso país, sendo disseminada com grande evidência por meio das ações governamentais destinadas à educação especial.

Nessa direção, no ano 2000, em acordo com os demais países do Mercosul Educacional (Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai), o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp), apresentou à Organização dos Estados Americanos (OEA) o projeto “Educar na Diversidade nos países do MERCOSUL”, atendendo aos princípios da Declaração de Salamanca (1994), cuja orientação foi para as escolas realizarem o acolhimento a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de

¹¹³ Nos discursos do MEC, o termo educação inclusiva passou a ser utilizado como sinônimo de ampliação do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Isso pode ser verificado no Gráfico 3. Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular (p. 84).

áreas desfavorecidas ou marginais. O projeto¹¹⁴ foi desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, entre 2000 e 2003, tendo como propósito comum:

Contribuir para a existência de escolas inclusivas na região do MERCOSUL, mediante capacitação de profissionais da educação escolar, com atenção especializada aos grupos vulneráveis – particularmente alunos com necessidades educativas especiais ligadas a deficiências e a outros fatores relacionados ao processo de aprendizagem – possibilitando a expansão de uma oferta educativa de qualidade para todos e a promoção dos direitos humanos desses grupos (BERGER, 2006, p. 12).

Para o seu desenvolvimento, o projeto utilizou o material produzido pela Unesco – “Necessidades Especiais na Sala de Aula – NEA”, mencionado anteriormente neste estudo. É oportuno observar que, em 2000, a OEA criou a Agência Interamericana para a Cooperação e o Desenvolvimento (AICD), com o objetivo de promover modalidades mais eficazes de cooperação técnica e capacitação entre seus Estados membros e a melhoria do trabalho conjunto com o setor privado e a sociedade civil, tendo como missão usar as potencialidades desses Estados e dos Estados observadores da OEA e estabelecer novas relações com os setores privado e público para ajudar os povos das Américas a erradicar a pobreza, beneficiar-se da revolução digital e a desenvolver-se econômica e socialmente.

No Brasil, foram escolhidas cinco escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul¹¹⁵ que, de acordo com informações divulgadas pelo MEC, se deveu à diversidade cultural desse estado, pela representação indígena e por fazer fronteira com o Paraguai e a Bolívia, facilitando o intercâmbio das línguas dos respectivos países (portuguesa e espanhola) e dos costumes dos povos vizinhos. Tal iniciativa governamental evidencia a ação que movimentou a política da educação especial no início dos anos 2000, em nosso país.

Nesse sentido, Michels e Garcia (2010) ao analisarem a situação da referida política até o ano de 2010, tomando por base os documentos publicados de 2001 a 2010, inferiram que a educação especial passou por três movimentos¹¹⁶: o primeiro, com a introdução da educação especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB¹¹⁷ n. 2/2001 (BRASIL, 2001c); o segundo, quando da publicação do documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a); o terceiro, quando o Decreto n.

¹¹⁴ Disponível no *site*: <<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=22pbIOLdBM%3D&tabid=1473>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

¹¹⁵ Dessas escolas, três são da Reme: Escola Municipal Bernardo Franco Baís; Escola Municipal Dr. Eduardo Olímpio; Escola Municipal Coronel Antonino; uma escola de Dourados; e outra do município de Ponta Porã.

¹¹⁶ Neste estudo, o termo “movimentos”, adotado Michels e Garcia (2010) foi utilizado no sentido de concordar com as autoras no que se refere às alterações ocorridas na política da educação especial brasileira.

¹¹⁷ Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

6.571/2008 (2008b) consolidou a Política da Educação Especial (2008) e, no ano seguinte, com a Resolução CNE/CEB n. 4/2009. Em cada um desses documentos, a sala de recursos assumiu lugar de destaque como modalidade de atendimento educacional especializado, como pode ser constatado nas análises que seguem.

Referente ao primeiro movimento, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001c, p. 69), que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas suas orientações, concebe a educação especial, no art. 3º, na modalidade da educação escolar, como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001c, p. 69).

No Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001d), que fundamentou a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, os termos “apoiar, complementar, suplementar e substituir” foram definidos como:

a) **Apoiar**: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; complementar: “**completar** o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”; **suplementar**: “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum”. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns. b) **Substituir**: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar. (BRASIL, 2001d, p. 12, grifos meus).

A educação especial que, tradicionalmente, vinha direcionando o atendimento aos alunos com deficiência (mental, visual, auditiva, física/motora e múltipla), condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como aos alunos que apresentam altas habilidades (BRASIL, 1994a), sob o emblema da inclusão escolar, com a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a ação da educação especial, passa a abranger não apenas as dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas, também, aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, sob a

justificativa de que alunos com dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento são, frequentemente, negligenciados, ou até mesmo excluídos, dos apoios escolares.

No art. 7º (BRASIL, 2001c), da resolução em pauta, ficou estabelecido que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Para tanto, na organização das classes comuns, estão previstos serviços de apoio pedagógico especializado, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (art. 8º, IV) (BRASIL, 2001c).

E, em salas de recursos, “[...] nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (art. 8º, V) (BRASIL, 2001c).

Já o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001d, p. 29), apresentou como concepção de escola inclusiva, aquela escola que “[...] não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo”. No mesmo documento, a sala de recursos foi definida, como:

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que **suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos)** o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum (BRASIL, 2001d, p. 50, grifos meus).

Com a publicação do referido documento, a sala de recursos que, até então, vinha oferecendo o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e condutas típicas, oficializou em termos normativos, o caráter complementar e suplementar desempenhado do apoio às classes comuns.

Como afirmou Kassar (2011, p. 72), durante muito tempo, as instituições especializadas que assumiram uma posição de atores principais na educação especial brasileira, no decorrer dos anos 2000, essa condição começou a mudar quando o governo brasileiro, com maior evidência nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010):

[...] passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais.

Nessa direção, em 2003, a Seesp implantou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2003a), com início da sua execução em 2004¹¹⁸, que objetivou transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Griboski (2004, p. 10, grifos meus), ao tratar sobre o Programa em um evento para esse fim, proferiu o seguinte:

O Ministério da Educação está desenvolvendo o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade assumindo o compromisso de disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros, colocando as escolas num contexto mais amplo de sistemas educacionais **reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.**

O fato de os sistemas de ensino terem que reunir recursos da comunidade para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos está diretamente relacionado com a reforma do Estado brasileiro, que propõe a divisão de responsabilidades entre o setor público e o setor privado (público não estatal).

Portanto, cabe mencionar que, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010) – Lei n. 10.172/2001 - entre os objetivos e metas, constaram 28 itens destinados à educação especial. E desses, apenas um (n. 25) dependia basicamente da atuação da União: “Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais” (BRASIL, 2001a, p. 54). Do total, quatorze objetivos e metas “exigiam” a

¹¹⁸ Nesse mesmo ano o programa publicou a série intitulada *Educação Inclusiva*, com os referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2004), composta de quatro cadernos elegendo o planejamento da gestão educacional como eixo central, com as seguintes temáticas: fundamentação filosófica, o município, a escola e a família.

associação da União, porém, essa não se responsabilizava diretamente por nenhuma delas. Os treze objetivos e metas restantes ficavam a cargo da União, estados e municípios, ou organização da sociedade civil, caracterizando, dessa forma, o papel dos municípios em assumir a efetivação das políticas públicas da educação especial e, no caso em análise e na mesma medida, o Programa Educação Inclusiva.

O referido programa adotou sistemática de execução por meio de municípios-polo¹¹⁹ sendo o município de Campo Grande – MS, um desses polos.

Como já mencionado anteriormente neste estudo, em 2005, com a publicação do Documento Orientador do programa em referência, que teve com uma das ações previstas, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a partir de então, a Seesp, em ação compartilhada com estados e municípios, passou a disseminar a implantação das primeiras Salas de Recursos Multifuncionais, no país¹²⁰, o que pode ser verificado por meio do excerto do documento em pauta:

Em 2005, o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, conta com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação. Ainda neste ano, está prevista a realização de Curso de Formação de Gestores e Educadores nos municípios-pólo compreendendo também suas áreas de abrangência, em uma única ação, a ser desenvolvida a partir de junho. Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, **para a implantação de salas de recursos multifuncionais** destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional¹²¹ dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005a, p. 9, grifos meus).

O fato de o MEC ter anunciado através do referido programa a sala de recursos multifuncionais e, considerando-se que, adjetivamente, o termo significa aquilo que realiza

¹¹⁹ Segundo Alves e Barbosa (2006), “[...] os municípios-pólo foram escolhidos exclusivamente por critério geográfico, estratégia que incentivou a criação de uma cultura de parceria e apoio entre os atores envolvidos - no caso, entre os municípios-pólo e os municípios de abrangência. A relação que se constituiu entre os municípios a partir das ações do programa, favoreceu um aprendizado político-pedagógico cotidiano. Um exemplo deste aprendizado que pode ser destacado, diz respeito à iniciativa de um município-pólo, de criar um Fórum dos secretários de educação dos municípios de sua área de abrangência. Este fórum tem por objetivo constituir-se num espaço que promova o intercâmbio de experiências e prioridades que possam corroborar com a construção de boas políticas educacionais inclusivas” (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 19). Desse modo, Campo Grande é polo de dezoito municípios de sua abrangência.

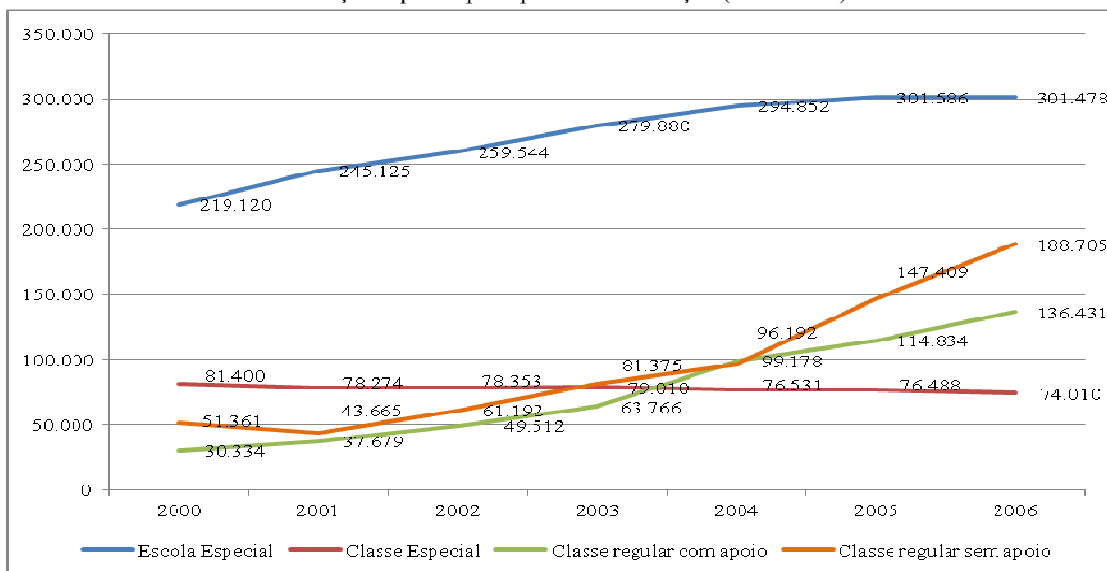
¹²⁰ No Capítulo III será abordado como essa sistemática ocorreu em relação à educação especial na Reme de Campo Grande.

¹²¹ Termo utilizado pelo MEC que “[...] implica em um processo que aumente a participação de estudantes [nas atividades e vida escolar] e reduza sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades das escolas locais” (BRASIL, 2005b, p. 44).

sozinho várias funções¹²², cabe indagar: Qual é a natureza da sua multifuncionalidade? É multifuncional em relação às especificidades dos alunos, em relação ao espaço em que será oferecida ou à atuação do professor?

Frente às ações governamentais de disseminação da política de educação inclusiva, nos municípios brasileiros, que apontou como um dos seus indicadores a evolução do número de matrículas em classe regular sem apoio (Gráfico 2), foi possível inferir o seguinte: a proposição de uma política de atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos de natureza multifuncional parece ter sido uma estratégia bastante conveniente por parte do MEC para atender à crescente demanda do alunado da educação especial inserido em classe do ensino comum, ao padronizar o AEE, prioritariamente, nesse espaço.

Gráfico 2 – Matrículas em educação especial por tipo de escolarização (2000-2006)



Fonte: Sinopses do Censo Escolar 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006.
Organização: Corrêa, 2011.

Pois, no âmbito da economia capitalista, as Salas de Recursos Multifuncionais representam uma forma de regulação do Estado na gestão das políticas educacionais, no sentido de padronizar o AEE, bem como a busca de universalizar a oferta do atendimento educacional especializado por meio dessas salas, gerando movimentos no capital tais como a terceirização de serviços, a produção e circulação de mercadorias, com investimento de recursos para a aquisição de materiais em larga escala que compõem os *kits* das Salas de

¹²² Dicionário *online* de português. Disponível no *site*: <<http://www.dicio.com.br/multifuncional/>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

Recursos Multifuncionais (Quadros 6 e 7)¹²³. Essa condição, articula, supostamente, o discurso da inclusão escolar com a generalização da oferta do AEE, o que indica uma contradição entre o discurso que permeiam a proposição política e sua execução, em âmbito nacional.

Assim, com uma política de universalização da oferta do AEE, o interesse do MEC em adotar o perfil de multifuncionalidade para as salas de recursos vai ao encontro do movimento do capital, ou seja, das necessidades de flexibilização estabelecidas pelo estágio atual do capitalismo – a acumulação flexível¹²⁴, ancorada na reestruturação produtiva¹²⁵, ao ampliar com um modelo único, a expansão do consumo dos produtos tecnológicos¹²⁶ e de serviços, em âmbito nacional, com a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ao que Minto (2006, p. 85) reitera:

O campo educacional, intrinsecamente ligado a essa base material, tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado para a acumulação, utilizando-se, por isso mesmo, de mudanças fundamentais em sua estrutura e condicionando sua relação com o Estado. Assim, a ideologia dominante tende a produzir novos conceitos cujo intuito é legitimar a base social desta nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos.

Além disso, é preciso considerar que o processo de mundialização produtiva “[...] mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional [...]” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 341). Isso mostra a intrínseca relação estabelecida entre o universal e local na implementação das políticas públicas, sobretudo, daquelas destinadas à educação especial.

Também cabe destacar que na acumulação flexível, a polivalência do trabalhador é definida: “Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor qualidade, é preciso que a produção se sustente num processo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas [...]” (ANTUNES, 1995, p. 26). No caso desta pesquisa, pode-se cotejar o trabalho do professor que atua em Salas de Recursos Multifuncionais que, ante ao padrão de oferta do AEE generalista estabelecido pelo MEC,

¹²³ Ver p. 143.

¹²⁴ Antunes (2000), ao referendar-se em Harvey (1992), afirmou que a acumulação flexível “[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...]”. (ANTUNES, 2000, p. 28), pois o “[...] capitalismo monopolista abrange o aumento das organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal” (BRAVERMAN, 1981, p. 215-216).

¹²⁵ Para maior aprofundamento sobre o assunto consultar Antunes (1995, 2000).

¹²⁶ Serão detalhados no próximo capítulo desta pesquisa.

precisa em um mesmo espaço e tempo flexibilizar suas ações pedagógicas para a oferta do AEE.

Meletti e Bueno (2010), ao fazerem referência aos dados divulgados pelo MEC apresentados no gráfico 2, acenaram a tendência crescente de matrículas na educação especial em escola especial, classe regular com e sem apoio, ou seja, um aumento de 54,55% no total das matrículas de 2000 a 2006.

No entanto, se observarmos o número de matrículas por tipo de escolarização, no mesmo período, verificamos o seguinte: aumento de aproximadamente 38% de matrículas em escola especial; redução em torno de 9% de matrículas em classes especiais; aumento de cerca de 350% de matrículas em classe regular com apoio e aumento, em torno de 268%, de matrículas em classe regular sem apoio. Apesar de esses dados permanecerem disponíveis na base do Censo Escolar, nos últimos anos a então Seesp¹²⁷ não divulgou mais essas informações com esse nível de detalhamento. Contudo, neste estudo, considerou-se importante a sua apresentação no sentido de indicar o perfil dos indicadores oficiais da política de atendimento educacional especializado no Brasil.

Embora os dados em análise (Gráfico 2) indiquem maior evolução do número de matrículas em classe comum, sem apoio e com apoio, até o ano de 2003, tais dados também permitem o diálogo com as reflexões de Mendes (2003), quando a autora fez o debate acerca dos riscos dos caminhos da educação inclusiva, no país, ao apontar a possibilidade de que a mesma seja confundida com inserção escolar, quando também ponderou sobre a sala de recursos:

[...] podemos confundi-la com “inserção escolar”, quando os alunos são colocados na classe comum sem apoio para alunos e professores. Podemos traduzi-la como “integração escolar”, quando apenas tiramos alunos de classes especiais e escolas especiais e os colocamos na classe comum. Corremos ainda o risco de transformar as **‘classes de recursos’**¹²⁸ na **‘bola da vez’**, quando as usamos para substituir nossas tão massacradas “classes especiais” das escolas públicas, para atender aos mesmos alunos indesejados do ensino regular (MENDES, 2003, p. 36, grifos meus).

Diante da argumentação de Mendes (2003), é instigante o fato de as salas de recursos assumirem um caráter de redenção, no âmbito dos atendimentos educacionais especializados, considerando-se a demanda e diversidade dos alunos público-alvo da educação especial em classes do ensino comum.

¹²⁷ Extinta pelo Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, da Presidência da República, que será tratado no Capítulo II desta pesquisa (BRASIL, 2011a).

¹²⁸ Aqui a autora ao mencionar classes de recursos estava referindo-se às salas de recursos.

Em 2006, na mesma direção do documento orientador do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, a Seesp publicou o documento intitulado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” (ALVES, 2006), diferindo-se dos documentos anteriormente publicados pela Seesp, o qual trouxe alterações significativas em relação à definição das salas de recursos, com a ênfase multifuncional do AEE, da seguinte forma:

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais [...], um espaço organizado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais [...] se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das **diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares** (ALVES, 2006, p. 13-14, grifos meus).

Todavia, a definição apresentada não contempla de forma mais ampla, as indagações levantadas, neste estudo, sobre a multifuncionalidade das salas de recursos. A definição do espaço das Salas de Recursos Multifuncionais como *locus* para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais, além da ambiguidade que remete o seu significado, a natureza polissêmica da sua constituição evidencia, em grande medida, uma contradição na oferta do atendimento que vise a abranger, de forma mais ampla, as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

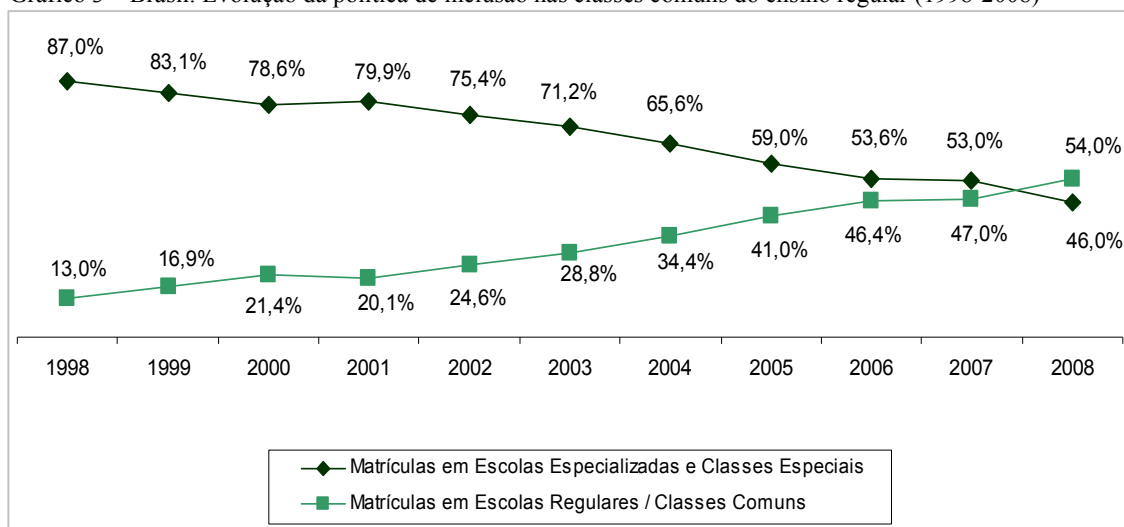
Na perspectiva do MEC, as Salas de Recursos Multifuncionais não concebem a escolaridade dos alunos na mesma direção que as discussões acadêmicas têm apontado, pois essas últimas se pautam na defesa de que para se efetivar a inclusão escolar, é preciso que as práticas curriculares sejam revistas na escolaridade desses alunos (GARCIA, 2005; GARCIA, 2006; LUNARDI-MENDES, 2008; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2010). Em outras palavras, é de fundamental importância que as práticas curriculares na perspectiva da educação inclusiva primem pelo desenvolvimento de estratégias que contemplem um plano de atendimento educacional especializado, individualizado, em classe do ensino comum e não apenas no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, como propõe o MEC.

Cumprindo observar que o entendimento desta pesquisadora, sobre o assunto em questão, vai ao encontro da defesa apontada pelas autoras em referência. Ainda, também vale destacar que os documentos que norteiam a oferta do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais carecem de orientações mais precisas sobre o “fazer pedagógico”,

considerando-se o *status* que essas salas assumiram na política da educação especial brasileira nos últimos anos.

Essa situação remonta à nota mencionada anteriormente neste estudo, ou seja, o fato de o MEC, ao adotar a perspectiva de educação inclusiva para a educação especial, utilizar o aumento do número de matrículas em classe comum, como sinônimo de inclusão, mostrando a predominância das matrículas nessas classes, porém omite se existem, ou não, apoios específicos aos alunos para esse fim, como pode ser verificado no gráfico 3, que segue:

Gráfico 3 – Brasil. Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular (1998-2008)¹²⁹



Fonte: Disponível no *site* <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/share/documents/BPC_na_Escola_Apresentacao-sp-MEC.ppt>. Acesso em: 5 mar. 2011.

Apesar de o título e os dados indicativos de matrículas, no gráfico apresentado, não fazerem referência específica a matrículas de alunos com deficiência, pode-se inferir que esses dados vão ao encontro, pelo menos em parte, das palavras de Ferreira e Ferreira (2004, p. 33), quando afirmaram 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 deficiências 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.

Outra questão digna de nota, em relação ao documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, é a condição de o

¹²⁹ Título extraído da fonte consultada.

atendimento educacional especializado ser definido como apoio, complementação e suplementação. Assim, o caráter multifuncional das salas de recursos viria indicar, a partir de então, os rumos e a tônica da política da educação especial, no país, tornando-se o foco do atendimento educacional especializado, presente nas propostas e ações governamentais da educação especial que sucederam o referido documento, como é o caso do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

O Brasil nos últimos anos, passa por uma organização no planejamento das políticas públicas e nesse contexto, a política educacional se organiza através do PDE/PAR e a educação especial, como parte integrante dela, sendo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais um dos seus programas, proposto no contexto do conjunto de outros programas que formataram a política de educação inclusiva, no país, na segunda gestão do governo Lula (2006-2010), que serão discutidos no próximo capítulo desta pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE): ABORDAGENS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

[...] penso a política pública como *uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas*, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia.
(DI GIOVANNI, 2009).

Este capítulo teve o intuito de apresentar como a educação especial, foi tratada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado marco da política para a área educacional do governo Lula e que se mantém em curso no governo atual¹³⁰. Nesse sentido, apontou as ações e programas previstos para a educação especial, no PDE, bem como situou o lugar e o papel atribuído pelo governo federal ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para a oferta do atendimento educacional especializado na atual política da educação especial brasileira, com indicadores da distribuição de “Salas de Recursos Multifuncionais” e de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns, no período de 2007 a 2010, em âmbito nacional.

Isso se justifica pela direta relação do assunto abordado, neste capítulo, com o objetivo da tese que ora se apresenta que pretendeu analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, na Reme, no contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação brasileira, que tem o PAR, como seu meio executor.

A elaboração de políticas públicas¹³¹ propulsoras da inclusão¹³² de diferentes grupos sociais foi o foco central nos Planos Plurianuais (PPAs)¹³³ das duas últimas gestões do

¹³⁰ Governo Dilma Rousseff (2011-2014).

¹³¹ Neste estudo, partiu-se da compreensão de política pública fundamentada nos seguintes autores: Di Giovanni (2009), em destaque na epígrafe que inicia este texto, por entender que nas sociedades contemporâneas as políticas públicas assumem a configuração apresentada pelo autor; em Jobert e Muller (1987, p. 10) que a consideram como “O Estado em ação” e em Höfling (2001, p. 31), por afirmar que “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.”

¹³² Referenciado no Capítulo I desta pesquisa.

¹³³ Lei ordinária, editada a cada quatro anos (art. 35, I do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT), e está previsto no § 1º do art. 165 da Constituição Federal. “O Plano Plurianual (PPA) como um dos instrumentos de planejamento previstos na Constituição Federal de 1988, organiza os principais objetivos, diretrizes e metas da Administração Pública Federal (APF) para o período de quatro anos e deve orientar os demais planos e programas nacionais, regionais e setoriais. O PPA é um instrumento mediador entre o planejamento de longo prazo e os orçamentos anuais que consolidam a alocação dos recursos públicos a cada exercício. [...] PPA 2008 – 2011 estabelece prioridade para a infraestrutura econômica e social, reforçando,

governo federal (2003-2010), que resultou na implantação e implementação de diversas políticas, no país, para esse fim. Em consonância com a agenda mundial, essas políticas consideraram não somente as diferenças de classe social, como, também, as situações que limitam as oportunidades das pessoas de acesso aos bens sociais e serviços, como, a educação, e, nesse caso, de modo singular, as pessoas em condições de desvantagem e/ou deficiência.

No ano de 2007, no início do segundo mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), os três pilares do plano de governo se organizaram no Plano Plurianual 2008-2011¹³⁴, em torno de três agendas prioritárias: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Agenda Social, executados por meio de um conjunto de programas e ações do PPA.

Visando ao avanço da agenda de desenvolvimento do país e para alcançar as estratégias adotadas, o governo federal estabeleceu dez objetivos, no PPA: 1) promover a inclusão social e a redução das desigualdades; 2) promover o crescimento econômico ambientalmente sustentável, com geração de empregos e distribuição de renda; 3) propiciar o acesso da população brasileira à educação e ao conhecimento, com equidade, qualidade e valorização da diversidade; 4) fortalecer a democracia, com igualdade de gênero, raça e etnia, e a cidadania, com transparência, diálogo social e garantia dos direitos humanos; 5) implantar uma infraestrutura eficiente e integradora do Território Nacional; 6) reduzir as desigualdades regionais a partir das potencialidades locais do Território Nacional; 7) fortalecer a inserção soberana internacional e a integração sul-americana; 8) elevar a competitividade sistêmica da economia, com inovação tecnológica; 9) promover um ambiente social pacífico e garantir a integridade dos cidadãos; 10) promover o acesso, com qualidade, à Seguridade Social, sob a perspectiva da universalidade e da equidade, assegurando-se o seu caráter democrático e a descentralização (BRASIL, 2007f).

Para viabilizar tais objetivos, o PPA 2008-2011 também estabeleceu objetivos setoriais, estruturados em 215 Programas Finalísticos e 91 Programas de Apoio às Políticas Públicas e Áreas Especiais, totalizando 306 programas. Nos Programas Finalísticos, são ofertados bens e serviços diretamente à sociedade, o que gera resultados passíveis de aferição por indicadores. Já os Programas de Apoio às Políticas Públicas e Áreas Especiais são

com isso, a retomada do crescimento econômico. Desenvolvimento que está atrelado a aproximações com regiões e países vizinhos [...]. As palavras-chave são desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (OLIVEIRA; SENNA, 2011, p. 3-4). Com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (BRASIL, 2000), tornou-se obrigatório no planejamento para a gestão pública, a elaboração do PPA. Desse modo, a partir de então, não apenas a União, mas estados e municípios também passaram a ter que elaborar o seu PPA.

¹³⁴ Informações sobre o PPA (2008-2011), estão disponível no *site*: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/081015_PPA_2008_mesPres.pdf>

voltados para a oferta de serviços ao Estado, para a gestão de políticas e para o apoio administrativo.

No bojo do PPA, em questão, foram elaborados os seguintes Programas Finalísticos do Ministério da Educação (MEC): Programa 1060 - Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos; Programa 1061 - Brasil Escolarizado; Programa 1062 - Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica; Programa 1073 - Brasil Universitário; **Programa 1374 - Desenvolvimento da Educação Especial**; Programa 1375 - Desenvolvimento do Ensino da Pós-Graduação e da Pesquisa Científica; Programa 1377 - Educação para Diversidade e Cidadania; e Programa 1448 - Qualidade na Escola (grifos meus).

Pautando-se no resultado do Censo de 2000, que indicou que 14,5% da população brasileira apresentavam algum tipo de deficiência, no PPA 2008-2011, a agenda social, que compreende um conjunto de iniciativas prioritárias à parcela da sociedade brasileira mais vulnerável, teve, como uma das suas iniciativas, a educação inclusiva e a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, constituindo o Programa Desenvolvimento da Educação Especial. Esse programa vem apoiar, em caráter suplementar, os sistemas de ensino na implementação da inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais¹³⁵, na oferta do atendimento educacional especializado e na organização das condições de acessibilidade. Suas ações visam à garantia do pleno acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No conjunto das ações para a educação geral, foram traçados sete objetivos setoriais: 1) ampliar a oferta da educação profissional levando em conta sua articulação com os demais níveis e modalidades de ensino; 2) ampliar o acesso e melhorar a qualidade da Educação Básica; 3) formar recursos humanos altamente capacitados e fortalecer as bases científicas, tecnológicas e de inovação do país, com ênfase na redução dos desequilíbrios regionais; **4) possibilitar a inclusão e o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais nos sistemas de ensino**¹³⁶; 5) promover a educação para a diversidade e o fomento ao exercício da cidadania como direito público subjetivo; 6) reestruturar a educação superior pública federal e ampliar o acesso a esse nível de Ensino; 7) universalizar o acesso à educação de jovens e adultos e dar-lhes oportunidade de continuidade nos estudos (grifos meus).

No PPA, em referência, que tem o PDE como uma das suas agendas prioritárias, e em face ao panorama anunciado, este capítulo apresenta o desenho da política da educação

¹³⁵ Termo adotado pelo documento.

¹³⁶ Idem.

especial, no PDE, no contexto das políticas de educação inclusiva. Para tanto, inicialmente, buscou situar o movimento e momento em que o PDE se constituiu no país; em seguida, caracterizar o PAR no seu âmbito, visando identificar os compromissos assinalados pelo PDE, em relação à educação especial, para analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, na Reme de Campo Grande.

2.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE): CENÁRIO DE ORIGEM E PERCURSO DE IMPLANTAÇÃO

Compreender a gênese e o processo de implantação do PDE¹³⁷ remete, sobretudo, à retomada do cenário social, político e econômico e de mudanças, principalmente nas políticas educacionais, em que ele foi produzido na passagem do primeiro (2003-2006) para o segundo mandato (2007-2010) da gestão do governo Lula.

O ano de 2006, último ano do primeiro mandato desse governo, os recursos financeiros para o setor educacional se mantiveram como um dos pontos polêmicos, na área, senão o de maior impasse nessa gestão de governo, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Esse Fundo teve sua normatividade na Lei n. 11.494/2007¹³⁸, a qual ampliou e substituiu, em sua proposição, a abrangência do Fundef que o antecedeu, e que induziu a aceleração da municipalização do ensino fundamental, no Brasil. (OLIVEIRA, 2001; LEHER, 2005; PINTO, 2007; SAVIANI, 2008).

O Fundef foi implantado no país a partir de 1º de janeiro de 1998, redistribuindo R\$ 13,3 bilhões (cerca de 1,5% do PIB) entre estados (61,6%) e municípios (38,4%) brasileiros. Em 1997, período transitório para a sua implantação, os municípios podiam aderir ao Fundo. Os recursos do Fundef eram distribuídos em cada unidade federada, entre governo estadual e prefeituras municipais, com base no número de alunos matriculados nas respectivas redes de Ensino Fundamental, conforme dados do censo escolar do ano anterior, sendo repassados, automaticamente, para contas únicas e específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados ao Fundo, conforme artigo 3º da Lei n. 9.424/96.

¹³⁷ Desde a proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação, vários estudos foram desencadeados sobre o tema, a exemplo de: Saviani (2007; 2009); Adrião e Garcia (2008); Araújo (2008); Camini (2009); Souza (2009; 2011); Amorim e Dias (2010); Santos (2010); Oliveira e Senna (2011); Damasceno e Santos (2010); Bello (2011); Farenzena, Schuch, Mosna (2011); Batista (2011); Mendes (2011); Mafassioli e Marchand (2011), dentre outros, citados neste trabalho.

¹³⁸ Aprovada em 26/6/2007, com vigência prevista até o ano de 2014, diferentemente do Fundef, abrange o financiamento da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a).

Para efeito de cálculo da distribuição dos recursos, foram consideradas somente as matrículas do ensino presencial, segundo os níveis de ensino e tipo de estabelecimento, de acordo com os seguintes componentes: 1ª a 4ª série; 5ª a 8ª série; estabelecimentos de ensino especial e escolas rurais. A Lei n. 9.424/96, que instituiu o Fundef, previa que a correção do Fundo seria feita a cada ano. Porém, o fato de tal correção não ter ocorrido como o previsto, levou ao débito da União com os estados e municípios, que conforme Cruz (2009, p. 10):

O fato de a complementação da União aos estados e ao Distrito Federal, prevista no artigo 6º da Lei 9.424/96, estar vinculada ao valor que ela mesma estipula como mínimo parece ter influenciado diretamente a sua política, a começar pelo não cumprimento da legislação no que diz respeito aos critérios de cálculo para definir o valor-aluno/ano, sendo que a União **acumulou um débito de R\$ 21 bilhões em relação aos fundos de estados e municípios, entre os anos de 1998 e 2004**, levando a ações na Justiça, em especial impetradas pela Campanha Nacional de Defesa da Educação, para garantir o pagamento da dívida.

Para Castro e Araújo Júnior (2011), com o advento do Fundeb, houve uma compreensão por parte de determinados segmentos¹³⁹ de que os recursos desse Fundo possibilitariam melhorar as etapas da Educação Básica e valorizar, em termos de remuneração digna, os professores. No entanto, de acordo com os autores, o Fundeb viria, novamente, apenas redistribuir os recursos públicos para a manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, sendo ainda insuficientes para cobrir todas as despesas do setor educacional: “Vai acontecer o mesmo que ocorreu com o FUNDEF (Fundinho chamado Fundão). Trocarão ‘o cobertor do mendigo, que cobriu a cabeça ou os pés, por outro que, segundo o governo, cobre tudo, mas é ralo’” (CASTRO; ARAÚJO JÚNIOR, 2011, p. 1), ao que Gil (2004, p. 1) acrescenta: “[...] Se nem o Fundef é pago conforme a lei, como confiar em algo melhor para o Fundeb, já que este exigiria um aporte de vários bilhões de reais a mais por parte da União?”.

Em 2006, os indicadores educacionais apontados pelo Censo Escolar da Educação Básica contabilizaram 55.941.882 matrículas, distribuídas em diferentes etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2006). Nesse mesmo ano, um estudo¹⁴⁰ realizado e divulgado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), sobre o crescimento econômico brasileiro, amplamente divulgado pela mídia nacional, revelou que:

O Produto Interno Bruto (PIB - soma de todas as riquezas produzidas no país) no ano passado teve crescimento de 2,9% em relação a 2005. A expansão da economia do país no quarto trimestre em relação ao trimestre

¹³⁹ Registra-se que na fonte consultada, os autores não esclareceram quais são esses segmentos.

¹⁴⁰ Estudio Económico de América Latina Y El Caribe (2006).

imediatamente anterior foi de 1,1% e de 3,8% na comparação com igual período de 2005. O PIB per capita expandiu-se 1,4% em 2006. [...] o país fica à frente apenas do Haiti, cujo crescimento terá sido de 2,5%, segundo estimativas. Os que registram o maior crescimento do PIB são Venezuela (10%) e Argentina (8,5%) que, no entanto, tiveram inflação bem superior à brasileira, que foi de 3,14%. De acordo com a Cepal, esses países deverão encerrar o ano com índices inflacionários de 13,4% e 8%, respectivamente. Ainda assim, o presidente do Banco Central, Henrique Meirelles, afirmou que o PIB de 2006 ficou dentro do esperado. [...] Este foi o segundo ano consecutivo de crescimento econômico do país abaixo de 3%. Em 2005, o PIB teve crescimento de 2,3% (O GLOBO *On line*, 28/2/2007)¹⁴¹.

De acordo com o governo federal¹⁴², entre 2000 e 2005, o Produto Interno Bruto (PIB) saiu do patamar de 3,9%, mas em nenhum momento ultrapassou os 4,1%, com crescimento anual máximo de 2,5%, ficando dentro dos índices esperados. O fato de, em 2005, 3,9% do PIB brasileiro terem sido destinados à Educação Básica, valor superior à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁴³, que foi de 3,7%, à primeira vista, tal indicador nos levou a pensar que o Brasil teve vantagem em relação à OCDE. Todavia, a realidade do nosso país se encontra num cenário muito distante da maioria das nações do bloco da OCDE, que aplicam recursos visando à manutenção dos sistemas, pois a nossa demanda educacional ainda se dá não só pela ampliação da sua oferta, como, também, pela melhoria das condições de infraestrutura e remuneração dos seus profissionais.

Com o objetivo de estimular o crescimento do PIB, mediante mais investimentos na economia, o governo federal lançou, em 22 de janeiro de 2007, no primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o PAC, definindo investimentos da ordem de R\$ 503,9 bilhões até 2010, sendo R\$ 300 bilhões em aportes da União e das empresas estatais. A dotação orçamentária do Projeto-Piloto de Investimento passa de 0,15% para 0,5% do PIB, entre 2007 e 2010 (BRASIL, 2007b).

Em 2007, na mensagem dirigida ao Congresso Nacional, na abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª Legislatura, o presidente Lula anunciou:

Agora, é chegado o momento de ousar para crescer ainda mais. Crescer de forma sustentável e acelerada, uma vez que a economia brasileira tem grande potencial de expansão. Tal desenvolvimento econômico deve beneficiar a

¹⁴¹ Disponível no *site*: <<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2007/02/28/294739034.asp>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

¹⁴² Notas Técnicas PNE 2011-2020. Meta 20. Disponível no *site*: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>.

¹⁴³ Grupo que reúne os 34 países mais desenvolvidos do mundo, com economias de alta renda e com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Disponível no *site*: <<http://www.ocde.org>>.

todos os brasileiros e brasileiras. Nesse sentido, o desafio da política econômica em 2007-2010 é aproveitar o momento histórico favorável e estimular o crescimento do PIB e do emprego, intensificando ainda mais a inclusão social e a melhora na distribuição e renda do País. [...] (BRASIL, 2007b).

Inseridas na pasta do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, as ações e metas do PAC¹⁴⁴ têm como objetivos acelerar o ritmo de crescimento da economia, o aumento do emprego e a melhoria das condições de vida da população brasileira, como instrumento para diminuir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2007b). O PAC é coordenado pelo Comitê Gestor do PAC (CGPAC), composto pelos ministros da Casa Civil, da Fazenda e do Planejamento, como também pelo Grupo Executivo do PAC (Gepac), integrado pela Subchefia de Articulação e Monitoramento (Casa Civil), Secretaria de Orçamento Federal e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos (Planejamento), além da Secretaria Nacional do Tesouro (Fazenda). O CGPAC visa estabelecer metas e acompanhar a implementação do PAC.

Nesse contexto, as ações e metas do PAC foram organizadas em um conjunto de medidas destinadas ao incentivo do investimento privado, ao aumento do investimento público em infraestrutura e a remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos) ao crescimento, com duração de quatro anos (2007-2010)¹⁴⁵, sustentado por três grandes eixos: infraestrutura logística, que envolve a construção e ampliação de rodovias, ferrovias, portos, aeroportos e hidrovias; infraestrutura energética, que corresponde à geração e transmissão de energia elétrica; produção, exploração e transporte de petróleo, gás natural e combustíveis renováveis; infraestrutura social e urbana, que engloba saneamento, a universalização do programa Luz para Todos, habitação, metrô, trens urbanos e infraestrutura hídrica.

O PAC tem como fundamentos econômicos, a estabilidade monetária (baixa inflação), a responsabilidade fiscal (consistência fiscal) e a baixa vulnerabilidade externa (solidez nas contas externas), do qual constam medidas tributárias, desoneração, estímulo ao crédito e ao financiamento, medidas fiscais e medidas de melhoria na gestão governamental (BRASIL, 2007b). De acordo com Leher (2007), podemos entender o PAC como uma estratégia do Estado, desenvolvida por intermédio de variadas funções, para assegurar, a acumulação capitalista e “solucionar” mais uma das crises desse modo de produção.

¹⁴⁴ Disponível no site: <<http://www.brasil.gov.br/pac/o-pac/gestao-do-pac>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

¹⁴⁵ Em março de 2010, foi lançado pelo governo Lula o PAC 2 – Caderno de lançamento da segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), que se propõe como “herdeiro do legado do PAC”, com novas propostas para o crescimento do país (BRASIL, 2010a).

O programa prevê a melhoria na qualidade do gasto público, com contenção do crescimento dos gastos e aperfeiçoamento da gestão pública, tanto no orçamento fiscal quanto no orçamento da previdência e seguridade social, visando aumentar o crescimento da economia. Assim, a discussão do PAC leva, necessariamente, à análise das políticas públicas, cabendo também investigar os seus desdobramentos para as políticas elaboradas para a educação e, no seu âmbito, as destinadas à educação especial.

Considerando-se como parte integrante do PAC, no mesmo período, foi apresentado o PDE, implantado em 15 de março de 2007 (BRASIL, 2007d), sendo que em relação à educação o programa permite:

[...] questionar a proposta do PDE com suas ações para o conjunto da educação do país. [...] dificilmente a meta de uma educação pública de qualidade será atingida com o plano adotado, a não ser que a idéia seja tão somente o incentivo ao crescimento do espaço privado (FERREIRA; NOVAES, 2010, p. 12).

Oliveira (2009, p. 203), ao analisar as políticas educacionais do governo em questão, assinalou que, em relação ao período que antecede ao lançamento do PDE (2007), havia uma expectativa de rompimento da lógica governamental mantida pelo governo anterior, pautada na “[...] racionalidade técnica como modelo orientador das políticas sociais”. Ainda, apontou a autora que o primeiro mandato do presidente Lula foi demarcado “[...] muito mais por permanências que rupturas em relação do governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198), ao inferir que tal fato é decorrente da reforma do aparelho de Estado, herdada do governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como foco a racionalização de recursos e modernização administrativa, fundamentada em iniciativas de desregulamentação da Administração Federal.

Embora as iniciativas tomadas no primeiro mandato do governo Lula anunciassem novos rumos para as políticas públicas, no país, por meio da busca de mudanças para a área educacional, sobretudo, para a Educação Básica, essas tiveram como eixo a descentralização administrativa e pedagógica. Isso resultou em significativo repasse de responsabilidades da União para os estados e municípios, mediante transferência de ações e processos de implementação da política educacional, com ênfase na gestão escolar; não se diferindo, desse modo, das políticas adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, que evidenciaram a eficiência e eficácia do sistema educacional.

Seguindo esse fio condutor de análise, Oliveira (2009, p. 198) evidenciou que o contexto encontrado restava ao governo Lula “[...] re-formar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho”, ao inferir

que, na mesma direção que o governo anterior, as políticas emanadas pelo primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006) não expressaram a marca de um governo que se propôs contrapor-se ao movimento de reformas políticas que caracterizou as gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso; ou seja, o período em análise (2003-2006) implicou ausência de políticas regulares para a Educação Básica, ao que Camini (2009, p. 117) indicou:

O que se assistiu, nesses quatro anos, foram ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado, entre os mais vulneráveis. Destaca-se como exemplo a criação de programas com nomes de impacto, mas que careciam de clareza de formulação (Escola Ideal, Brasil Escolarizado, Escola Moderna, Universidade do Século XXI, etc...) surgidos na curta gestão (2003-2004) do então Ministro da Educação Cristovam Buarque.

Leher (2005, p. 51), ao analisar as medidas implementadas pelo governo federal, nos anos 2003 e 2004, descreveu que:

[...] é possível constatar que as políticas dos organismos internacionais seguem guiando os cérebros do governo Lula da Silva. Com efeito, a modernização do MEC coincide no fundamental com as agendas do Banco Mundial, do BID [...].

Ou seja, pelo fato de a educação ser concebida como parte das reformas econômicas, os projetos¹⁴⁶ financiados pelos organismos internacionais foram subsidiados por empréstimos de ajustes estruturais e sociais, na defesa da racionalização do investimento do Estado, na educação pública.

Cumprе ressaltar que os programas sociais implementados pelo primeiro mandato de Lula tiveram grande ênfase nas questões assistenciais ou compensatória, para a população brasileira, a exemplo do Programa Bolsa-Família¹⁴⁷, ProJovem¹⁴⁸ e o Primeiro Emprego¹⁴⁹,

¹⁴⁶ “[...] Na década de 1990, os projetos financiados para o ensino fundamental apoiaram e orientaram as políticas para enfrentar o fracasso escolar (evasão e repetência), as quais contemplaram o processo de avaliação e de concorrência e os critérios de qualidade, de racionalidade econômica e de produtividade” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1). As iniciativas tomadas na gestão do governo Lula remetem à medida governamental adotada na década em referência, com a proposição de políticas como o PAC, que prevê a melhoria na qualidade do gasto público, com contenção do crescimento dos gastos e aperfeiçoamento da gestão pública tendo o PDE como o plano executivo para a educação no país.

¹⁴⁷ Criado pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004, com transferência direta de renda do governo federal para famílias em condições de pobreza e miséria (BRASIL, 2004), reformulado e ampliado a partir do programa Bolsa-Escola, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

¹⁴⁸ Criado pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros elevação de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental.

¹⁴⁹ Lei n. 10.748, de 22 de outubro de 2003, que cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE.

sendo a educação um segmento de destaque escolhido para a distribuição dessas políticas à população mais pobre do país, mediante acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, com execução descentralizada pelo poder público local (OLIVEIRA, 2009). Para elucidar o interesse do Banco Mundial pelas questões sociais e o fato de a educação ser utilizada como meio para esse fim, Coraggio (2003, p. 78) esclarece que: “[...] as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São o 'Cavalo de Troia' do mercado e do ajuste econômico”.

Nessa direção, no Brasil, de 2005 a 2009, “[...] a proporção dos investimentos em educação em relação ao PIB aumentou mais de um ponto percentual, saindo de 3,9% em 2005 para 5% em 2009, à razão média de, aproximadamente, 0,2% ao ano” (NOTAS TÉCNICAS PNE, 2011-2020, p. 121), o que significou uma alta taxa do PIB em relação à expectativa e PIB projetado, principalmente, se comparado ao PIB registrado entre 2000 e 2005 (TABELA 7).

Tabela 7 – Brasil. Percentual do investimento público direto em educação por nível de ensino em relação ao PIB Brasil (2000-2009)

Percentual do Investimento Público Direto em Relação ao PIB							
Ano	Total	Níveis de Ensino		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
		Educação Básica	Educação Infantil	1ª a 4ª série ou Anos Iniciais	5ª a 8ª série ou Anos Finais		
2000	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2001	4,0	3,3	0,3	1,3	1,1	0,6	0,7
2002	4,1	3,3	0,3	1,5	1,1	0,4	0,8
2003	3,9	3,2	0,3	1,3	1,0	0,5	0,7
2004	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2005	3,9	3,2	0,3	1,4	1,1	0,4	0,7
2006	4,3	3,6	0,3	1,4	1,3	0,6	0,7
2007	4,5	3,8	0,4	1,5	1,4	0,6	0,7
2008	4,7	4,0	0,4	1,5	1,5	0,7	0,7
2009	5,0	4,2	0,4	1,6	1,6	0,7	0,7

Fonte: FNE/MEC. Fonte original: Inep/MEC, 2011¹⁵⁰.

Os dados mostram que, de 2000 a 2009, o investimento público em educação aumentou 1% em relação ao PIB, sendo que o crescimento constante no investimento ocorreu a partir de 2006, principalmente, pelas seguintes razões: substituição do Fundef pelo Fundeb,

¹⁵⁰ Tabela elaborada pela DEED/Inep. Para o investimento Público Direto em Educação em Relação ao PIB, foi utilizado o valor do PIB atualizado da Conta Nacional de acordo com a metodologia divulgada em março de 2007 pelo IBGE. As despesas com **Educação Especial**, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de acordo com o nível ao qual fazem referência. Em relação ao Ensino Médio foram computados os valores da educação profissional (grifos meus) (BRASIL, 2011b. NOTAS TÉCNICAS PNE 2011-2020. META 20, p. 120). Disponível no *site*: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 28 out. 2011.

criação do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica¹⁵¹, ampliação da obrigatoriedade da educação – criação do Ensino Fundamental de 9 anos¹⁵² e a mudança ocorrida na legislação, que ampliou a oferta da educação de 4 a 17 anos¹⁵³. As demandas de ampliação do atendimento educacional implicaram, conseqüentemente, além do aumento do número de matrículas, no aumento de outras demandas correlatas, tais como: contratação de novos professores, aumento do material didático, aumento da merenda escolar, do transporte escolar e do número de unidades escolares, nos municípios brasileiros.

No panorama em evidência, parece que, da mesma forma como ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, a estratégia adotada pelo governo Lula (2003-2010) foi a de atrelar a educação aos parâmetros do desenvolvimento econômico. Todavia, este último lançou o PDE¹⁵⁴, considerado marco das gestões do governo Lula.

2.1.1 O PDE como política educacional: diretrizes e implementação

Como mencionado no início desta pesquisa, o PDE, desde o seu lançamento pelo MEC, em 24 de abril de 2007¹⁵⁵, tem-se configurado como o plano executivo da educação brasileira. No documento PDE (BRASIL, 2007d, p. 5-6) é apresentado o conceito de educação, como:

[...] uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo [...]. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

¹⁵¹ Lei n. 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

¹⁵² Lei n. 11.274, de 6 fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

¹⁵³ Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. (BRASIL, 2009a)

¹⁵⁴ De acordo com Oliveira e Scaff (2010, p. 14), “Na segunda gestão do presidente Lula (2007-2010), o PDE foi incorporado à política educacional brasileira, abarcando os antigos programas: PDE, agora chamado PDE-Escola e PES, transformado em Plano de Ações Articuladas (PAR)”. Planejamento Estratégico Situacional (PES).

¹⁵⁵ Elaborado na administração do Ministro Fernando Haddad. É oportuno observar que, no dia 7 de outubro de 2007, o referido ministro apresentou o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – razões, princípios e programas”, publicamente, durante a cerimônia de abertura do 30º Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), evento que consagra o encontro de educadores e pesquisadores em educação de todo o país.

Para Minto (2009), desde a sua credencial como versão educacional do PAC, o PDE passou a induzir o planejamento educacional, também denominado de “PAC da Educação”, no país, que teve como origem o “Movimento Compromisso Todos Pela Educação” (TPE). O “Movimento” foi lançado em seis de setembro de 2006 em ato público, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, e contou com a participação de empresários, educadores e representantes de segmentos do poder público¹⁵⁶. Porém, sua criação ocorreu no ano anterior, conforme observou Martins (2008, p. 4):

O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos¹⁵⁷ que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação.

No ato público foram definidas cinco metas visando garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros, quais sejam: Meta 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; Meta 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; Meta 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; Meta 4. Todos os alunos deverão concluir o Ensino Fundamental e o Médio; Meta 5. O investimento necessário na Educação Básica deverá estar garantido e bem gerido (JORNAL DA CIÊNCIA. SBPC, 6/9/2006).

As metas definidas pelo “Movimento Todos pela Educação” foram incorporadas pelo PDE. Em 2007, concomitantemente ao PDE, ocorreu a promulgação do Decreto n. 6.094, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) (BRASIL,

¹⁵⁶ MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=40527>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

¹⁵⁷ Representado pelos seguintes empresários: Ana Maria Diniz (Instituto Pão de Açúcar), Antonio Matias (Fundação Itaú Social), Beatriz Johannpeter (Instituto Gerdau), Daniel Feffer (Instituto Ecofuturo), Danilo Miranda (Sesc – São Paulo), Denise Aguiar (Fundação Bradesco), Fábio Barbosa (Banco Real), Gustavo Ioschpe (Economista da Educação), Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), José Paulo Soares Martins (Instituto Gerdau), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Luiz Norberto Pascoal (Fundação Educar), Maia Lúcia Meirelles Reis (Instituto Faça Parte e Centro de Voluntariado de São Paulo), Milú Villela (Instituto Faça Parte), Ricardo Young (Instituto Ethos), Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna) (PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL).

2007e) que coloca em vigor o PDE (BRASIL, 2007d) que, segundo Saviani (2009, p. 5) “[...] Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE”.

Para atender o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), o PDE estabeleceu um termo de adesão voluntária dos municípios, estados e do Distrito Federal ao Compromisso, visando à efetivação do PAR, considerado como “[...] conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.” (BRASIL, 2007e, art. 9º).

Diante do exposto, fica explícito que “[...] A sinergia entre MEC e o grupo¹⁵⁸ foi tão intensa que o termo de compromisso formulado para a adesão de municípios, em troca de apoio técnico e financeiro do MEC, foi batizado com o mesmo nome. O grupo emprestou o nome e também as metas a serem perseguidas” (O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE). Ação Educativa¹⁵⁹, 2007, v. 4, p. 6), indicando que as metas do Plano, apresentado pelo MEC, são oriundas do movimento do grupo empresarial embora, o MEC, defina o Plano de Metas como:

[...] um compromisso fundado em 28 diretrizes¹⁶⁰ pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica com vistas a ampliar o Ideb (AMORIM; SCAFF, 2010, p. 3).

De acordo com Saviani (2007, p. 1253):

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste *às exigências postas pela demanda das empresas*. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que

¹⁵⁸ Grupo empresarial que pensou o “Movimento Todos pela Educação”.

¹⁵⁹ A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos, com a missão de promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Desenvolve pesquisas, divulga informações e análises enfocando as políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial e de gênero, tendo as seguintes fontes de financiamento: agências de cooperação internacionais, organismos multilaterais, institutos e fundações empresariais, órgãos públicos e apoiadores individuais. Disponível no *site*: <<http://www.acaoeducativa.org/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

¹⁶⁰ Anexo A deste trabalho.

ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Essa situação revela que, naquele momento, o Estado brasileiro, representado pelo Plano de Metas, trouxe na gênese do Movimento a presença de setores dominantes para o direcionamento da educação – o “Todos pela Educação” - o que reitera a relação público-privado que vem configurando a atuação do Estado brasileiro, principalmente, a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE, 1995)¹⁶¹, diante das medidas de contenção do gasto público e da reforma político-institucional, na qual, em vez de o Estado investir diretamente no sistema público recursos e manter um aparato administrativo condizente com a oferta de serviços educacionais em massa, coube a ele induzir parceiros (sociedade civil, empresas) (ADRIÃO; BORGHI, 2008). Isso desencadeou a busca de estados e municípios pela parceria público-privado para a oferta de ações educativas e, em muitos casos, à continuidade e fortalecimento dessa relação já estabelecida entre o setor público e empresas em momentos anteriores.

Em tempos de globalização do capital, a presença dos princípios mercadológicos nas ações empresariais¹⁶² pode ser claramente observada nos depoimentos de membros do grupo de governança do Movimento Todos Pela Educação, antes mesmo do seu lançamento, divulgados pela *internet*¹⁶³, em 2005:

“Não lançamos o movimento de imediato, pois queríamos dar conteúdo às nossas propostas e metas.” [...] [...] Viviane Senna, do Instituto Ayrton Senna, disse que só se engajou no “Compromisso Todos pela Educação” porque o movimento tem metas mensuráveis. “Existe um foco no resultado e sabemos onde queremos chegar [...]”. (FOLHA ON LINE, 24/6/2006).

O “Movimento Todos pela Educação” reafirmou a crença de que ou o Brasil transformará a educação na mais importante política pública, assegurando as condições de acesso, permanência, conclusão e sucesso de alunos, ou comprometerá o futuro das novas gerações e do desenvolvimento social e econômico do país.

Assim, o “Movimento” “[...] iniciou suas atividades visando agregar representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais e de educadores e gestores públicos de educação (CONSED e UNDIME)” (NARDI; SCHNEIDER; DURLI, 2009, p. 2),

¹⁶¹ Para maiores informações consultar Peroni (2003), Adrião (2001).

¹⁶² Princípios de produtividade e rentabilidade introduzidos na educação, sob as determinações da concorrência de mercado (sistema de avaliação e resultados educacionais mensurados por metas e indicadores de qualidade).

¹⁶³ Disponível no *site*: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18746.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

em articulação com o MEC, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), com metas estabelecidas para serem alcançadas até 2022, ano esse “[...] definido devido ao caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência do Brasil” (VALLE, 2009, p. 5).

Informações constantes no portal¹⁶⁴, destinado ao Movimento, indicaram que esse é financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que tem como objetivo “[...] contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade”. O Movimento possui uma estrutura organizacional – denominada de governança, composta por órgãos colegiados e por profissionais que atuam na equipe executiva do Todos Pela Educação¹⁶⁵. No portal em referência (TODOS PELA EDUCAÇÃO – QUEM SOMOS, 2011), encontramos o seguinte:

O Todos Pela Educação entende ser dever primordial do Estado oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la [...]. Somente com a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é que poderemos encontrar as melhores soluções e implementá-las com sucesso. O envolvimento e compromisso de toda a sociedade é condição fundamental para que possamos promover o salto de qualidade que a Educação Básica brasileira necessita.

Nesse sentido, Minto (2009, p. 2), ao analisar o contexto em que as ações do PDE foram propostas, observou que:

Situar as ações do PDE no interior da lógica mais geral que preside a reforma educacional brasileira nas últimas duas décadas exige-nos lembrar de, ao menos, dois fatores essenciais que estão na “ordem do dia” das reformas institucionais tornadas demandas para governos nacionais no atual estágio do modo capitalista de produção¹⁶⁶. De um lado, cabe ao Estado ser mais *eficiente*, reduzindo gastos, sobretudo com as políticas sociais; de outro, cabe criar condições institucionais (jurídico-políticas) para que o mercado e a iniciativa privada, de um modo geral, organizem as atividades antes comandadas pelo Estado.

¹⁶⁴ Disponível no *site*: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Além do portal, o “Movimento Todos Pela Educação” possui um *blog* (Disponível no *site*: <<http://www.euvocetodospelaeducacao.org.br/>>) e participa de várias redes na internet, entre elas o *Twitter*, o *Facebook*, o *Orkut* e o *Youtube*. Acesso em: 9 jun. 2011.

¹⁶⁵ Grupo de empresários mencionados anteriormente.

¹⁶⁶ O autor se refere à acumulação flexível, atual padrão de acumulação do modo de produção capitalista, já abordado neste estudo (ANTUNES, 2000).

Considerando as afirmações do autor, destaca-se que os debates desencadeados acerca do PDE contam com a participação de importantes segmentos representativos da educação brasileira, que vêm desempenhando importante papel no embate à implementação do Plano, tais como: Ação Educativa, Cedes, Anped, Anpae, Andifes, Anfope¹⁶⁷. Nesse sentido, podemos verificar um posicionamento crítico sobre a questão em pauta, publicado no Boletim Ebulição, da Ação Educativa:

Sem dúvida alguma, ter empresários a defender um plano educacional será muito importante tanto para sua disseminação, uma vez que controlam os grandes veículos comerciais de comunicação, quanto para sua continuidade em gestão futura. Ocorre que isto provoca desconfianças em outros setores da sociedade. Considerando que, historicamente, a aproximação do empresariado do setor público é marcada pela defesa de interesses privados, fica sempre a indagação sobre quais são os reais interesses públicos de empresários, ou seus representantes, na formulação do PDE (BOLETIM EBULIÇÃO..., 2011).

Na direção apontada, Leher (2010, p. 1) afirmou que os discursos presentes na educação, nas duas últimas décadas, “[...] não escapam do campo ideológico dominante”, fundamentado na justificativa de um sistema de educação pública ineficiente, excludente. Assim, devido ao fato de as políticas de Estado falharem, é preciso promover parcerias com a sociedade civil, em especial com as organizações que assumem responsabilidade social, nessa ótica, indispensável para identificar os grupos vulneráveis de excluídos, “[...] para que adquiram empregabilidade ou se afirmem como empreendedores, condições para a inclusão social e a cidadania” (LEHER, 2010, p. 1).

Informações disponibilizadas no PDE registram que o governo federal adotou o Plano como estratégia política para o enfrentamento das questões inerentes à educação e sua articulação com o desenvolvimento, proposto com o intuito de abarcar, de forma articulada e sistêmica, a política educacional brasileira, visando minimizar desigualdades de oportunidade educacionais prementes no país. Entretanto, ponderações são feitas em relação a tal afirmação:

Na medida em que a gente analisa os avanços do PDE, fica mais claro o contexto da educação. Se por um lado o governo comemora a melhoria dos índices, por outro a gente tem clareza das desigualdades de acesso à

¹⁶⁷ Ação Educativa, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

educação, motivados por diferenças de região, raça, de pessoas com deficiência (AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 9).

No que tange à estruturação, o PDE, em sua origem, foi organizado por um conjunto de programas abrangendo todos os níveis da educação brasileira, da Educação Básica à Educação Superior. No percurso de implementação do PDE ocorreram várias mudanças, indicando que esse Plano traz em si o caráter de construção, peculiar às políticas públicas.

Camini (2009), em estudo desenvolvido retratando o assunto em questão, apontou as linhas gerais do PDE, composto por dezenove propostas de ação, divulgadas em 15 de março de 2007, quando destacou que a apresentação dos programas ocorreu apenas no lançamento oficial do Plano, em abril daquele ano. De acordo com a autora, das propostas do PDE apresentadas em março de 2007, algumas “[...] já estavam em curso, outras foram somando-se ao longo do primeiro ano de sua implantação [...]” (CAMINI, 2009, p. 126). As respectivas propostas de ação constam no quadro 1.

Quadro 1 – Ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (março/2007)

N.	Ação
1	Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Indicador referência para a seleção de municípios que receberão recursos da União e Assistência técnica ¹⁶⁸ .
2	Dinheiro na Escola – Repassar às escolas com metas atingidas no IDEB, parcela extra de 50% dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
3	Implementação do Programa Pró-Infância – Destinar recursos federais para a construção de creches e pré-escolas.
4	Implantação da Provinha Brasil – Avaliar a alfabetização de crianças de 6 a 8 anos.
5	Crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) – Facilitar a aquisição de ônibus e barcos por prefeituras e empresas para o transporte escolar.
6	Investimento em formação continuada de professores – Formação a ser oferecida com vínculo com uma universidade.
7	Universidade aberta – Criar novos polos no sistema de ensino superior a distância com o objetivo de oferecer formação a milhares de professores sem curso superior.
8	Implantação de múltiplos de formação de professores em todo o país até 2010 – Parceria das universidades públicas com as prefeituras, principalmente nas cidades de pequeno e médio porte/ interior).
9	Criação de bolsa para estimular jovens a estudar – Jovens de até 17 anos, de família com baixa renda e que estão fora da escola.
10	Modificação do sistema de crédito estudantil – Previsão de até 100% do financiamento dos cursos superiores, com o pagamento depois que o jovem estiver formado e empregado.
11	Universalização dos laboratórios de informática – Equipar num primeiro momento escolas públicas de 5ª a 8ª série e depois de 1ª a 4ª série, até 2010.
12	Ampliação do Programa Luz para Todos – Atingir cerca de 18 mil escolas públicas que ainda não tem energia elétrica.

¹⁶⁸ No PDE, o conceito de assistência técnica compreende equipamentos tecnológicos, materiais e mobiliários para as escolas dos estados e municípios, material para formação de professores, oferta de cursos aos professores das redes públicas pelo MEC, bem como capacitação oferecida pelos técnicos do MEC para a execução do PAR nos estados e municípios.

(Cont. Quadro 1)

N.	Ação
13	Estimular a produção de conteúdos didáticos digitais – Desenvolver ação conjunta entre o MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia
14	Programa Brasil Alfabetizado com um novo desenho – Participação de, pelo menos, 75% dos professores da rede pública estadual e municipal, com incentivo financeiro aos professores para alfabetizarem adultos em turno contrário que atua com crianças.
15	Instalação de escolas técnicas na área da educação profissional – Instalar 150 escolas técnicas em cidades-pólo.
16	Ampliação do acesso ao ensino superior – Aumento do repasse de verbas para as universidades federais que ampliem cursos noturnos e reduzirem o custo por aluno.
17	Biblioteca na escola – Ampliação a atualização das bibliotecas de 17 mil escolas.
18	Olimpíadas de Português – Estimular o estudo da disciplina de Língua Portuguesa e o aperfeiçoamento da habilidade de leitura e escrita para alunos do ensino fundamental.
19	Piso salarial mínimo para os professores das escolas públicas com jornada semanal de 40 horas – Atingir a meta estabelecida de R\$ 850,00 até o ano de 2010.

Fonte: Camini (2009, p. 123-126, grifos da autora).

Organização: Corrêa, 2011.

Diante das propostas de ação apresentadas em março de 2007 (Quadro 1), verificou-se que o PDE tem, como eixos de ação: a Educação Básica, a Alfabetização e Educação Continuada, o Ensino Profissional e Tecnológico e o Ensino Superior. Contudo, nessas não foram explicitadas ações que revelassem, diretamente, compromisso com a inclusão educacional de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade, como é o caso das pessoas com deficiência, segmento que tem sua assunção pelas políticas da educação especial.

A educação especial articulada com o ensino comum (regular), deve integrar a proposta pedagógica da escola para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Em abril de 2007, o caderno intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, 2007d)¹⁶⁹ materializou o lançamento do referido Plano, constituído de três partes: 1. Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; 2. O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação; 3. O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação.

Prieto (2009, p. 35, grifos meus), ao fazer alusão à segunda parte do PDE – “O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação”, destacou que o quarto subtítulo, **Alfabetização, formação continuada e diversidade** “[...] focaliza a população jovem e adulta não alfabetizada, e a denominada ‘inclusão educacional’, ou seja, as ações que visam a resgatar a dívida social com a população negra, indígena, a do campo e aquelas relacionadas à

¹⁶⁹ Também conhecido como ‘caderno verde’ (CAMINI, 2009, p. 126).

educação especial e às pessoas com deficiência”. Diferentemente da observação feita anteriormente neste texto, o destaque da autora remete a uma mudança ocorrida no PDE em relação às propostas básicas do Plano, apresentadas em março de 2007, quando foi pontuada a ausência de ações que revelassem compromisso com a inclusão educacional e para as pessoas com deficiência.

Essa situação mostra que o percurso de implantação e implementação do PDE foi marcado por várias mudanças, sobretudo, em relação à Educação Básica. Isso ficou evidenciado quando da publicação do caderno temático “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”¹⁷⁰, da Ação Educativa:

No mês de março de 2007 o MEC divulgou as linhas gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Em abril, foram lançados estratégias e um conjunto de atos normativos para implementar algumas das ações previstas. O documento definitivo, de acordo com o Ministério, ficou para setembro. Em meio às inúmeras informações, opiniões e interpretações colocadas na cena pública, a Ação Educativa considerou a necessidade de elucidar e qualificar o debate, sem torná-lo unilateral, dada a sua dimensão e importância. [...] Sem um documento-base até o momento desta publicação¹⁷¹, o PDE se traduz e se apresenta em uma série de ícones – 40 ao todo –, dispostos na página eletrônica do MEC. Cada um deles dá acesso a um pequeno texto, produzido pela assessoria de comunicação, descrevendo a ação, programa ou atividade. Algumas dessas medidas foram instituídas por decretos formulados pela Presidência da República. Outras já eram desenvolvidas, e outras ainda foram recentemente formuladas fora do PDE e a ele incorporadas posteriormente. Tais iniciativas não foram anunciadas simultaneamente. Ao contrário, foram sendo disponibilizadas paulatinamente. Ao longo desses cinco meses de existência, o PDE, ou melhor, a página eletrônica do MEC que abriga suas ações, foi alterada muitas vezes. O número de ações e medidas variou. Também suas explicações. Os gestores do MEC expuseram o Plano em diferentes locais, para diferentes públicos, sem nunca entregar um documento-base, único, que permitisse conclusões ou análises definitivas. [...] o ministro Fernando Haddad defendeu a estratégia: a fluidez que marca a construção do PDE permite constantes e permanentes reformulações, adendos, incorporação de demandas de setores da sociedade civil. O que muitos consideraram fragilidade, para o ministro é uma forma democrática de construção de políticas públicas [...] (AÇÃO EDUCATIVA. EM QUESTÃO, 2007, v. 4, p. 5).

As mudanças no PDE, observadas no caderno temático em referência, foram ratificadas por Camini (2009), ao destacar os dados disponibilizados no *site* do MEC sobre as ações do PDE nos primeiros meses do Plano (novembro/2007). Para tanto, observou que elas foram divulgadas em forma de desenhos, pacotes, figuras ilustrativas, com o objetivo de

¹⁷⁰ Ação Educativa: Em Questão, 2007, volume 4.

¹⁷¹ Setembro de 2007.

facilitar a identificação, leitura e interpretação do seu conteúdo. A autora ponderou, ainda, que era uma forma de divulgação superficial, com pouca fundamentação, que assegurava rápida assimilação da mensagem, “[...] assemelhando-se às estratégias de propaganda e marketing adotadas nas atividades do mercado, cujo objetivo constitui a aceitação e o consumo sem necessidade, de conhecimento do processo de construção” (CAMINI, 2009, p. 130). Camini (2009, p. 131) assinalou, também, que essa situação levou a críticas por parte de profissionais e pesquisadores da área educacional, considerada como “[...] forma de simplificação, desqualificação da própria educação”, na medida em que o texto não disponibilizou os fundamentos, os princípios e a concepção do PDE.

A circunstância apontada permite retomar as palavras de Emir Sader, ao prefaciar a tradução brasileira da obra **A educação para além do capital**, de István Mészáros, afirmando que “[...] No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo¹⁷², em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação [...]” (SADER, 2005, In: MÉSZÁROS, 2005, p. 16, Prefácio).

Camini (2009) destacou que, além das mudanças apresentadas no conjunto das ações e programas do PDE, no decurso de 2007, outras mudanças também foram registradas nos anos subsequentes, divulgadas pelo MEC e registradas pela autora, a exemplo da informação divulgada no dia 19 maio de 2008, no ato comemorativo de um ano de PDE, quando foram publicados 23 novos programas e ações do PDE. Contudo, a autora mencionou em sua pesquisa que, transcorridos dois anos do lançamento e da divulgação das ações, não era possível fazer um acompanhamento sistemático dessas, em decorrência da ausência de uma divulgação ordenada das ações, nem mesmo por parte dos órgãos oficiais (MEC/FNDE¹⁷³), “Há alterações frequentes, revelando seu caráter provisório” (CAMINI, 2009, p. 133). Assim, em 30 de agosto de 2009 foram encontrados outras ações/programas disponibilizados no *site*

¹⁷² Coggiola (1996, p. 195) afirmou que consensualmente, denominam-se neoliberalismo as políticas de privatização econômica e destruição das conquistas sociais, implementadas na Europa no fim dos anos 1970, nos Estados Unidos a partir do governo de Ronald Reagan, na América Latina pós-ditaduras militares, na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e na Europa Oriental pós-comunismo. No Brasil, são qualificados de neoliberais os principais pontos da reforma constitucional ocorridos no governo de Fernando Henrique Cardoso, materializados em: ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo; abertura do sistema financeiro; desregulamentação e reestruturação do sistema previdenciário, contrapondo-se assim, aos avanços conquistados na Constituição de 1988 (id., p. 196), em consonância com a agenda do Banco Mundial. Todavia, Leher (2005, p. 48), ao abordar sobre as reformas educacionais no primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), advertiu que “[...] a adesão incondicional e sem subterfúgios do governo Lula à agenda do Banco é um primeiro grande indicador de que o passado segue oprimindo o cérebro dos dirigentes governamentais”.

¹⁷³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que será abordado com maiores detalhes no decorrer deste texto.

do MEC, e no dia 6 de novembro daquele ano, após a conclusão da sua pesquisa, a autora obteve a informação da existência de novas alterações.

A organização do PDE é constituída, segundo o documento, por seis pilares que o sustentam: i) Visão sistêmica da educação; ii) Territorialidade; iii) Desenvolvimento; iv) Regime de colaboração; v) Responsabilização e por último, vi) Mobilização social, indicando como forma de organização, quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007d).

A “Visão sistêmica da educação” foi colocada no PDE como aquela necessária para a compreensão do ciclo educacional de modo integral, que visa promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e suas conexões, bem como à coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis (BRASIL, 2007d, p. 7).

Saviani (2005), ao analisar o termo sistema, afirmou que esse “[...] é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto **coerente e operante**” (SAVIANI, 2005, p. 80, grifos meus). Para o autor a “Visão sistêmica da educação” adotada pelo MEC, no documento:

[...] acabou por estabelecer uma aproximação da noção de sistema com o ‘enfoque sistêmico’. No entanto, não podemos perder de vista que a organização dos sistemas nacionais de ensino antecede historicamente em mais de um século ao advento do chamado ‘enfoque sistêmico’. Portanto, trata-se de coisas distintas. O enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado (SAVIANI, 2009, p. 22).

Entretanto, como pensar em uma visão sistêmica de educação, se em tempos de globalização saúde, educação e outros bens e serviços não são de acesso a todos? A proposta do governo federal em defesa de uma visão sistêmica da educação é no mínimo, contraditória, frente às peculiaridades próprias que o capitalismo traz em sua gênese:

O enfoque sistêmico, apoiado no discurso do racionalismo econômico e do capital humano, corresponde às exigências do novo paradigma produtivo e procura tornar a educação e o conhecimento essencialmente utilitarista. Nesse intento, aponta para a necessidade de uma nova cultura institucional onde se busque constantemente a qualidade total dos serviços prestados, bem como a adequação dos profissionais às novas necessidades do mercado.

Estes precisam redescobrir sua missão e sua identidade. Agregar novos valores aos seus serviços e, principalmente, devem tentar encontrar um novo sentido em sua prática, já que agora o caráter genuinamente pedagógico da prática escolar passa a ser comandado pelo imperativo da eficácia econômica. Dessa forma, “o sistema escolar é forçado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico” (ESTRADA; SPECK, 2012, p. 28)

No que se refere à questão da “Territorialidade”, no PDE, a ênfase focou-se no “[...] enlace entre educação e ordenação territorial”, considerada como essencial, tendo como base que “[...] é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior” (BRASIL 2007d, p. 6).

No PDE, a presença do “Desenvolvimento” foi justificada no documento pela premissa de que o “[...] enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado” (BRASIL, 2007d, p. 6-7).

Já o “Regime de colaboração” entre a União, estados e municípios, nos propósitos do PDE (2007d, p. 8), foi colocado como “[...] um imperativo inexorável”, ou seja, “[...] compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação [...]” é visto como forma de “[...] concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia”.

No que se refere à “Responsabilização” e à “Mobilização social” (BRASIL, 2007d, p. 8). foram apontados “[...] como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação”. O documento, ao fazer a síntese dos pilares, estabeleceu que: “O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional” (BRASIL, 2007d, p. 11).

O fato de o PDE ter sido proposto num cenário no qual não houve uma discussão que envolvesse os segmentos representativos dos profissionais da educação resultou em análises críticas sobre o referido Plano (SAVIANI, 2007; CURY, 2007; OLIVEIRA, 2007), com destaque para o fato de a sua formulação ser paralela ao Plano Nacional de Educação (PNE)

(2001-2011)¹⁷⁴ (SAVIANI, 2007, 2009), ao colocar-se como um avanço em relação ao PNE (BRASIL, 2007d, p. 7):

O PDE, [...], pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação.

Contrapondo o que postula o PDE, na publicação da Ação Educativa (2007, p. 5), foi registrado que:

Para profundo dissabor de amplos setores da sociedade que participaram da formulação do Plano Nacional de Educação – PNE, as metas ali previstas não foram consideradas para a formulação do PDE. [...]. A inversão da lógica é lamentável, pois, ao assumir metas cujos resultados serão avaliados em 2022, o MEC perdeu a oportunidade de estimular a avaliação sobre a adequação das políticas e ações implementadas pelo Estado na última década. Não seria julgar governos, mas avaliar políticas de Estado. Ao substituir as metas, prorrogou por 15 anos o momento desta avaliação. Esta atitude é desalentadora, afinal, nada garante que em 2022 o governante de plantão faça o balanço das novas metas e, assim, vamos empurrando para o futuro a responsabilidade de avaliar o acerto, ou não, das políticas educacionais.

Na mesma direção do excerto em referência, Saviani (2009, p. 27) afirmou que o PDE não levou em conta os dispositivos do PNE, ao ser projetado como “um novo plano nacional de educação”, o que podemos verificar nas palavras do autor (2009, p. 27),

Confrontando-se a estrutura do PNE com a do PDE, contata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE [...]. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este

Já Cury (2007, p. 15) atentou que o PDE “[...] não tem uma exposição de motivos ou uma introdução que lhe dê clareza do horizonte ou a base dos princípios”. Desse modo, verificou-se que os autores em destaque, ao indicarem a ausência de uma articulação direta do PDE com o PNE, bem como a falta de clareza sobre o seu pilar de sustentação, colocaram a proposição do PDE em constante debate.

¹⁷⁴ Brasil (2001a).

Estrada e Speck (2012, p. 29) alertam que a pluralidade de ações e programas que apresenta o PDE “[...] traz consigo uma aparente fragilidade [...]”, haja vista que o Plano está quase que em sua totalidade, pautado em decretos “[...] o que é especialmente problemático tendo em vista que a tradição educacional brasileira se caracteriza pela descontinuidade de programas e políticas públicas”.

Em relação às linhas gerais das ações do PDE apresentadas em 15 de março de 2007 (Quadro 1), são mantidos os mesmos eixos, como indica o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Eixos de Ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)

Educação Básica	Alfabetização e Educação Continuada	Ensino Profissional e Tecnológico	Ensino Superior
1. Melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola pública; 2. O Programa Compromisso Todos pela Educação visa a melhoria da gestão escolar, da qualidade do ensino e do fluxo escolar, valorização e qualificação de professores e profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e à escola.	1. Tem como objetivo reduzir a taxa de analfabetismo e o número absoluto de analfabetos; 2. Pretende-se atender jovens e adultos de 15 anos ou mais; 3. Prioridade para os municípios com taxa de analfabetismo superior a 35%; 4. O Programa Brasil alfabetizado tem por meta atender 1,5 milhão de alfabetizando por ano.	1. Ampliar a rede de ensino profissional e tecnológico do País; 2. Objetiva-se que cada município tenha pelo menos, uma escola oferecendo educação profissional; 3. A prioridade será para cidades tendo como referência as economias locais e regionais e reforçando a articulação da escola pública, em especial, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, com a educação profissional em todas as modalidades e níveis.	1. Ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior do País; 2. A ampliação de vagas nas instituições federais de ensino superior se fará por meio de ofertas de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni), articulado ao Financiamento Estudantil (IFES); 3. Através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) as universidades apresentarão planos de expansão da oferta. Pretende-se dobrar o número de alunos nas Instituições Federais de Ensino (IFES) no Brasil em 10 anos.

Fonte: Quadro elaborado por Oliveira e Senna (2011, p. 6, grifos das autoras).

Oliveira e Senna (2011) chamaram a atenção para o fato de que para que ocorra a concretização dos quatro eixos apresentados, a União propôs-se a aplicar, em educação, “[...] no período do PPA¹⁷⁵, cerca de 26,8% das receitas oriundas de impostos, representando aproximadamente 35,7% bilhões a mais do que o mínimo constitucional exigido” (BRASIL, 2007e, p. 18).

Como abordado anteriormente neste estudo, no PDE, o compartilhamento de tarefas educacionais entre a União, os estados e municípios brasileiros, traduz o esforço do Estado

¹⁷⁵ Plano Plurianual (2008-2011).

em praticar a descentralização das políticas públicas, mediante parcerias entre os entes federados (BRASIL, 1988, art. 211), transformando esse Plano como o principal mecanismo de oferta educacional no país. Entre as críticas apontadas sobre o PDE, Saviani (2009, p. 24) afirmou que:

O que se busca com o PDE é corrigir as distorções dando efetividade ao desejável processo de municipalização [...] elege o município como território privilegiado [...] institui o PAR, visando responsabilizar principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino, assegurando-se apoio técnico e financeiro da União [...].

Em sua análise sobre o PDE, o autor nos remete ao processo de municipalização das políticas públicas, dentre elas, a educação, desencadeado pelo governo federal desde a Constituição de 1988. É oportuno lembrar que, naquele período, os municípios tornaram-se instância administrativa com autonomia própria, quando passaram a assumir, prioritariamente, a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, com significativa ampliação do número de matrículas e, em seu bojo, matrículas de alunos público-alvo da educação especial, sem receber da União a transferência dos recursos financeiros necessários para esse fim, inclusive para prover os atendimentos educacionais destinados a essa população (CORRÊA, 2005).

Embora os municípios tenham uma autonomia própria, quanto à elaboração e gestão das políticas locais, essas são reguladas pelo Estado brasileiro, sobretudo no caso das políticas educacionais que nos últimos anos têm sido delegadas às redes municipais e no seu âmbito, as políticas relacionadas à educação especial (GARCIA, 2009, p. 9-10). Ainda nessa direção, a autora afirmou que:

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

Pautando-se nas análises de Garcia (2009) e nos dados disponibilizados pelo Inep/MEC sobre os indicadores do atendimento educacional especializado no país, investigados no estudo de Rebelo (2012, p. 96)¹⁷⁶, é oportuno observar que embora haja a

¹⁷⁶ Microdados do Censo Escolar/Inep/MEC (2009-2010), analisados pela pesquisa “Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência”, que buscou “investigar os impactos da política de complementação/suplementação para a

indução de uma política por parte do governo federal, a oferta do atendimento educacional especializado nos diversos municípios brasileiros vem se organizando de forma bastante diferenciada, pois “[...] alguns municípios por possuir maior experiência adquirida na escolarização dos alunos com deficiência acabam por ter mais êxito ao colocar em prática os programas educacionais, enquanto outros fazem ainda suas primeiras movimentações nesse sentido”. Além disso, é importante também considerar as articulações que os municípios mantêm com outros segmentos tais como os governos estaduais e com organizações da sociedade civil, para a proposição de suas políticas.

No PDE, no tocante à assistência técnica e financeira, a coordenação e desenvolvimento da assistência técnica e financeira dos programas e ações são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁷⁷, sendo que a distribuição dos recursos financeiros é feita pela União mediante a adesão dos municípios, estados e do Distrito Federal ao Compromisso, estabelecida pelo art. 8º do Decreto n. 6.094/2007, regulada pela Resolução CD/FNDE n. 29/2007 (BRASIL, 2007g) e pela Resolução CD/FNDE n. 47/2007 (BRASIL, 2007h) que altera a Resolução CD/FNDE n. 29 e, a Resolução CD/FNDE n. 46/2008 (BRASIL, 2008c), que altera alguns itens da Resolução CD/FNDE n. 29. Para financiar os programas e as ações do PDE:

[...] foram previstos investimentos na ordem de R\$ 8 bilhões até 2010. Dentre as fontes de onde são retirados os recursos para o seu financiamento estão as receitas já instituídas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e orçamento do próprio Ministério da Educação (CAMINI, 2009, p. 173).

Desse modo, para o investimento dos recursos financeiros nos municípios, estados e Distrito Federal, a Resolução CD/FNDE n. 29/2007, art. 17, estabeleceu que:

Art. 17 O **Plano de Ações Articuladas (PAR)** será apresentado pelo FNDE à Comissão Técnica responsável pela sua análise e aprovação.
Parágrafo único – Na análise e aprovação do mérito qualitativo deverão ser

educação das pessoas com deficiência, tendo por lócus o município de Corumbá (MS) [...]” (REBELO, 2012, p. 14).

¹⁷⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, foi criado por intermédio da Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968 e Decreto-Lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969. É responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas e projetos do Ensino Fundamental. O maior objetivo é garantir que todas as crianças e jovens, de 7 a 14 anos, e aqueles com idade acima de 14 anos, que não tiveram acesso à escola em época apropriada, possam concluir o Ensino Fundamental. Os recursos são canalizados para Governos Estaduais, Distrito Federal, Prefeituras Municipais e Organizações Não-Governamentais (Ongs), para atendimento às escolas públicas do Ensino Fundamental, de acordo com a estratégia educacional definida pelo MEC. Disponível no site: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-lossario>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

considerados os seguintes fatores:

I – disponibilidade de recursos orçamentário e financeiro, para sua implementação;

II – capacidade operacional do FNDE e do ente federativo proponente;

III – condições efetivas de aceleração do desenvolvimento do IDEB local (BRASIL, 2007g, grifos meus).

O PDE trouxe, segundo o Plano, um novo indicador¹⁷⁸ da qualidade da Educação Básica – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho (atuação) em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb¹⁷⁹) – obtido pelos estudantes, ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (taxa de aprovação)¹⁸⁰.

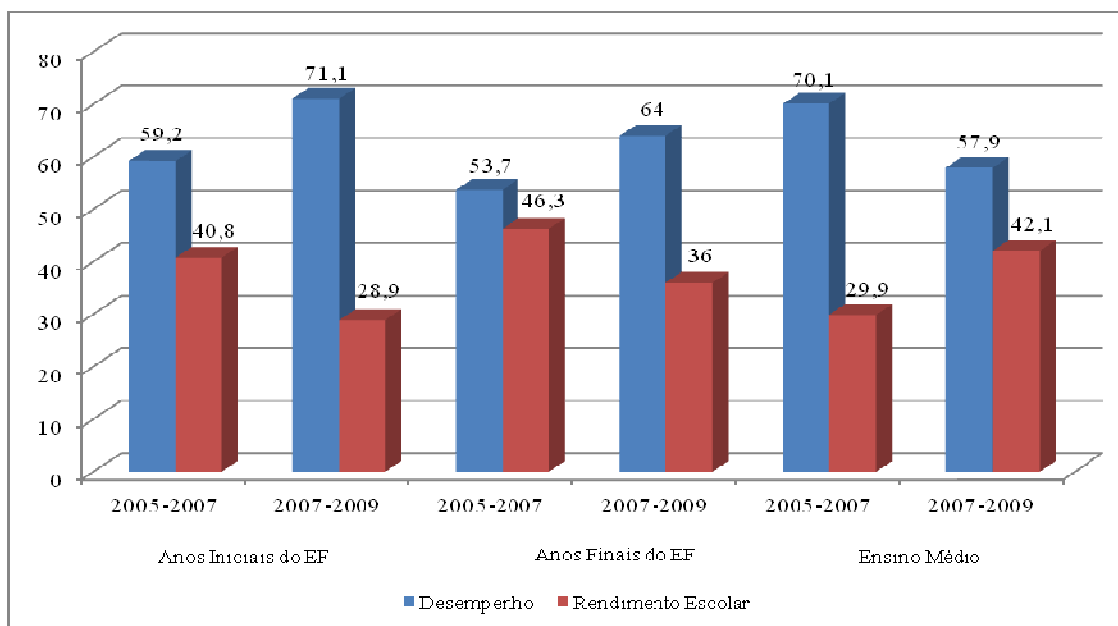
Nessa direção, Fernandes (2007b, p. 29) esclarece que: “[...] A combinação entre fluxo e aprendizagem do IDEB vai expressar em valores de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e nos municípios [...]”. O gráfico 4, apresentado na próxima página, com a decomposição do índice do Ideb no período de 2005 a 2009, que apontou desempenho e rendimento escolar, ratifica as palavras do autor.

¹⁷⁸ Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no país são constituídos por: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (FERNANDES, 2007a).

¹⁷⁹ O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível no site: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/prova-brasil-e-saeb>>.

¹⁸⁰ Nota Técnica do Ideb. Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*, na Série Documental – Texto para Discussão n. 26. Disponível no site: <www.inep.gov.br>.

Gráfico 4 – Decomposição do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Dados Brasil (2005-2009)



Fonte: MEC/Inep, 2011¹⁸¹.

O gráfico acima ao apresentar a decomposição do Ideb aponta para uma diferença nos indicadores entre o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, no ensino fundamental ficou evidenciado um crescimento no desempenho e, decréscimo no rendimento escolar. Por outro lado, no ensino médio houve um decréscimo no desempenho e, crescimento no rendimento escolar.

De acordo com o PDE, o Ideb, ao assumir o papel de indicador de avaliação e responsabilização dos municípios, pelo controle do desempenho educacional, permitiu identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios estabelecidos e incitou a União a dar respostas imediatas para os casos mais graves; ou seja, o repasse imediato de recursos financeiros para os “[...] 1.242 municípios e para as 7.085 escolas com os mais baixos indicadores e, em curto prazo, todos os que estejam abaixo da média nacional” (BRASIL, 2007c, p. 13). Essa medida governamental foi explicitada na argumentação de Araújo (2008, p. 2), quando afirmou que: “A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período.”

Sousa (2011, p. 7), ao tratar do processo de implementação do PDE, assinalou que:

¹⁸¹ Gráfico Disponível no site: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/ideb2009_coletiva.ppt#296,9>. Acesso em: 10 jun. 2011.

Inicialmente o MEC divulgou que iria trabalhar prioritariamente com 1.242 municípios com a mais baixa classificação no IDEB. A partir de 2008 o MEC estendeu a sua atuação prioritária aos 1.827 com mais baixo IDEB, considerando os resultados de 2005 e 2007. Paralelamente foi criado também o Grupo de Trabalho (GT) das Capitais e Grandes Cidades, composto por 175 cidades com maior população. Esse GT foi criado, segundo o Ministério, pois estes municípios possuem uma grande porcentagem de matrículas da educação básica em suas redes de ensino.

Em sua proposição, o PDE priorizou o atendimento aos municípios com mais baixo Ideb (de 1,6 a 3,9). A meta estabelecida para o Brasil, até 2022, é a de um Ideb igual ou superior a 6,0, que teve como referência a média encontrada entre os países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁸². Souza (2008), ao analisar a utilização do índice do Ideb, asseverou que:

É uma nova lógica de organização do trabalho escolar trazida para dentro da escola [...]. Tem que observar uma questão: para que o Ideb foi criado? Índices podem ter uma utilidade para os administradores, os formuladores de políticas, para ter uma avaliação de sistemas, redes, tendências e movimentos. No entanto, o uso que tendencialmente a gente consegue observar é o Ideb como um instrumento de pressão sobre as escolas no sentido de melhorias do desempenho de seus alunos (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO *On line*, 19/11/2008)¹⁸³.

Cumprе mencionar que análises realizadas por Feitosa (2007) apontam o fato de o Ideb não avaliar a população como um todo, visto que somente é submetida à avaliação do Inep, a população que se encontra na escola e na zona urbana. Diante disso, é possível inferir que o Ideb como um instrumento que pretende medir tendências e resultados para o planejamento estratégico das políticas educacionais, sobretudo, das municipais, não responde ao que se propõe.

Em que pesem todas as circunstâncias que envolvem o Ideb, na política do PDE, a ausência desse indicador não possibilita aos municípios e aos estados acesso ao apoio técnico e financeiro da União. Para tanto, esses devem elaborar os seus planos plurianuais para um período de quatro anos (2008-2011), por meio do PAR, que é o instrumento de apoio técnico e financeiro¹⁸⁴ articulado ao PDE, oferecido pelo MEC e pelo FNDE, mediante ações,

¹⁸² Mencionada no início deste texto, quando foram apresentados indicadores educacionais do Inep.

¹⁸³ Depoimento disponível no *site*: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=588%3Adepoimento-sandra-zakia-professora-da-faculdade-de-educacao-da-usp&option=com_content&Itemid=104>. Acesso em: 28 out. 2011.

¹⁸⁴ De acordo com o PAR, as ações de assistência técnica serão implementadas pelo MEC até 2011. Já as ações de assistência financeira, sendo aprovadas, são realizadas por meio de convênio assinado anualmente.

programas e projetos para o alcance das metas pactuadas no PDE, como é o caso da educação especial.

2.2 AS AÇÕES E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PDE: NOTAS INTRODUTÓRIAS PARA DISCUSSÃO

No Brasil, diferentemente do que ocorreu em décadas anteriores, quando as discussões da educação especial não permearam os debates mais amplos da educação brasileira, a partir dos anos 1990, em consonância com o movimento internacional em defesa da educação inclusiva, a educação especial como parte integrante dela, cada vez mais, tem ocupado espaço na elaboração das políticas educacionais, principalmente, após os anos 2000, com o desencadeamento de uma série de normas, diretrizes, ações e programas para a área, fortalecidos por meio de reformas no sistema educacional que tiveram como marco a Constituição Federal de 1988.

Ao contrário da versão apresentada no primeiro esboço do PDE¹⁸⁵, em que não foi possível identificar ações direcionadas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, quando do seu lançamento, em abril de 2007, no Plano de Metas, o fortalecimento da inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais¹⁸⁶, encontra-se afirmado, no art. 2º do Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007e, grifos meus), em uma única diretriz: “IX – garantir o **acesso e permanência** das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Em face à complexidade que envolve a educação dessa população, no âmbito do ensino comum, é digno de nota inferir que uma única diretriz, no PDE, que aponte a polêmica questão, não seria o suficiente para contemplar a abrangência e peculiaridades implícitas na escolarização dessas pessoas, sobretudo daquelas que apresentam comprometimento mais acentuado. Aliado a isso, o fato de a diretriz não prever a progressão, mas apenas o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum, essa prerrogativa em si não asseguraria a inclusão educacional. A Ação Educativa, em uma das suas publicações¹⁸⁷, trouxe o embate sobre a implementação do PDE, no qual se verificou o depoimento de uma profissional que participa de movimento em defesa da educação inclusiva, que ratifica, em parte, tal afirmação:

¹⁸⁵ Divulgado em janeiro de 2007.

¹⁸⁶ Termo genérico utilizado para designar o público-alvo da educação especial, fundamentado na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001c) e no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001d), que fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

¹⁸⁷ Desafios da conjuntura: Avanços de desafios na implementação do PDE. Ação Educativa (2008).

O PDE, enquanto política de governo, é bom, mas, enquanto política de Estado, ainda carece de estruturação. No caso da educação da pessoa com deficiência, está claro que tem direito à educação comum e ao atendimento educacional especializado. Precisamos tratá-la com olhar mais específico, tanto na Conferência Nacional de Educação, **como no próprio PDE, em que ela praticamente não aparece** (Depoimento de Liliane Garcez¹⁸⁸. DESAFIOS DA CONJUNTURA: AVANÇOS DE DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PDE. AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 9, grifos meus).

O depoimento em pauta colocou em evidência os desafios do PDE, no que tange à inclusão educacional das pessoas com deficiência, denotando, assim, a análise sobre a questão apontada neste estudo.

Destaca-se que no período que antecedeu a publicação do PDE e do Plano de Metas, os indicadores educacionais da educação especial, apresentados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar (Inep/MEC), no período de 2004 a 2006, revelaram a expansão de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns; de 195.370 alunos, em 2004, para 325.136, em 2006, ou seja, um aumento de, cerca de 67%.

No Brasil, os Censos Escolares¹⁸⁹ são desenvolvidos desde a década de 1980. Eles expressam a chancela do governo federal quanto ao diagnóstico da realidade educacional brasileira. A partir de então, os Censos trouxeram uma base de dados sistematizados sobre a população atendida pela educação especial.

Prieto (2009), ao analisar os dados disponibilizados na sinopse do Censo Escolar (2006), fez referência à ampliação do número de municípios que oferecem atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, de 65% de municípios com matrículas em educação especial, em 2002, para 89%, em 2006. No entanto, nesse último, “[...] de um total de 700.624 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, 466.155 referiram-se ao ensino fundamental, 14.150 ao ensino médio e 48.911 ao ensino profissional (básico e técnico)” (PRIETO, 2009, p. 38).

O estudo de Meletti e Bueno (2010, p. 14), realizado sobre os indicadores da educação especial extensivos ao período de 1998 a 2006, retratou que o crescimento de

¹⁸⁸ Membro da Comissão Executiva do Fórum Permanente de Educação Inclusiva (SP). Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em 10 jun. 2011.

¹⁸⁹ “O Censo Escolar é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema *on-line* Educacenso. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, que abrange suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar” (MELETTI; BUENO, 2010, p. 7-8).

matrículas de alunos com deficiência “[...] representou a incorporação, em 2006, de, aproximadamente, 12,5% da demanda estimada”. Ainda, embora com um crescimento dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular, os indicadores não apontaram o reflexo de uma migração de alunos dos sistemas segregados (escola especial/classe especial), considerando-se que esse tipo de escolarização também cresceu em número de matrículas “[...] de 56.353 matrículas em escola especiais, de 1998 a 2006, contra uma diminuição de 9.191 em classes especiais, no mesmo período” (MELETTI; BUENO, 2010, p. 9).

Prosseguindo a discussão sobre o PDE, é oportuno observar que o documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, 2007d, p. 6) fez menção à existência de uma visão fragmentada de educação, pautado na justificativa de que ela ocorreu devido à contenção do investimento em educação:

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal.

Para tanto, no documento (BRASIL, 2007d) foram apontadas cinco questões presentes na educação, denominadas pelo PDE de “falsas oposições”, nomeando e indicando o combate a essas “falsas oposições”. 1ª) oposição entre educação básica e educação superior, apontando que diante da falta de recursos, alegava-se que caberia ao gestor público optar pela primeira; 2ª) oposição que se estabeleceu entre educação infantil e os ensinos fundamental e médio, frente à atenção quase exclusiva dada ao ensino fundamental, o que resultou em certo desfavorecimento com as outras duas etapas da educação básica; 3ª) oposição colocada entre o ensino médio e a educação profissional, em decorrência de que, na década de 1990, a previsão da oferta de ensino médio articulado à educação profissional foi abolida por decreto e proibida por lei a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; 4ª) alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA), considerando-se que as ações de alfabetização sob responsabilidade da União nunca estiveram sob a competência do MEC e articuladas com a EJA; 5ª) oposição entre **educação regular e educação especial** (grifos meus), com vistas à oferta da educação inclusiva no país (BRASIL, 2007d).

Em 2008, o então o Ministro da educação Fernando Haddad, em entrevista¹⁹⁰ concedida à Pesquisa Fapesp (*on line*) para explicar o PDE, esclareceu sua visão sobre a política de educação que o governo Lula desejava para o país, momento em que reforçou o que consta no PDE ao afirmar que: “Cultivamos algumas falsas contradições, algumas falsas oposições e acreditamos nelas” (PESQUISA FAPESP *On line*, fevereiro/2008). Todavia, ante a histórica separação que tem configurado os níveis, etapas e modalidades de ensino em nosso país, que levaram uns a ficarem em detrimento de outros, é possível afirmar que tais premissas não são “falsas” como afirma o documento, reiteradas pela fala do então ministro Fernando Haddad.

O PDE (BRASIL, 2007d, p. 9, grifos meus), no que tange à inclusão educacional, com destaque para a educação especial estabelece que:

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

Diante do que estabelece o documento (BRASIL, 2007d, p. 9), na perspectiva da inclusão, intrinsecamente, esse já deveria contemplar o atendimento às necessidades educacionais especiais e não especificando-as separadamente. Caso contrário, essa não se configura como perspectiva de inclusão.

Quanto ao princípio de transversalidade na educação especial, abordado no aludido documento, esse se referiu à concepção subjacente, atribuída pelo Parecer CNE/CEB n. 17/2001¹⁹¹ (BRASIL, 2001d, p. 12), onde a educação especial foi concebida como aquela que

[...] insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

Cumprir destacar que a oposição entre educação regular (ensino comum) e educação especial não é algo novo, e sim, um hiato de longa data, considerando-se a histórica

¹⁹⁰ Disponível no *site*: <<http://revistapesquisa2.fapesp.br/?art=3444&bd=1&pg=2&lg=>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

¹⁹¹ Fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), aprovadas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001c).

dissociação entre educação especial e educação geral, que permeia a trajetória do atendimento educacional às pessoas com deficiência, em nosso país (FERREIRA, 1995; KASSAR, 1995, 1998, 2003; BUENO; KASSAR, 2005). O fato de o Estado não assumir satisfatoriamente, no sistema público, a escolarização dessa parcela da população, abriu espaço para que as instituições não governamentais (organizações religiosas e assistenciais)¹⁹² assumissem cada vez mais a educação especial, no Brasil com repasses de verbas do poder público para esse fim, o que se mantém, atualmente, de acordo com a legislação vigente, que será tratada na sequência deste estudo (JANNUZZI, 1985, 2004).

2.2.1 O diagnóstico e a elaboração do PAR como meta estratégica do PDE: a educação especial em destaque

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), são de competência dos seguintes agentes e órgãos, a responsabilidade de coordená-lo e de desenvolvê-lo:

1. Ministério da Educação (MEC), por intermédio de cada Secretaria-fim¹⁹³, responsável pela formulação das políticas e diretrizes no âmbito da Educação Básica e monitoramento e avaliação do Plano, diretamente ou por delegação.
2. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela assistência financeira, normatização, coordenação, acompanhamento, fiscalização da aplicação dos recursos e cooperação técnica.
3. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): responsável pela apuração, cálculo e manutenção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
4. A Comissão Técnica, responsável pela aprovação do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos entes federados, pelo acompanhamento da execução do Plano de Metas e pelo cumprimento das metas fixadas (CAMINI, 2009, p. 149).

Sousa (2011), ao relatar os resultados parciais da pesquisa interinstitucional “Gestão das Políticas Educacionais, no Brasil, e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR”¹⁹⁴, que tem como objetivo investigar o PAR, como instrumento de

¹⁹² Nesse contexto, é preciso considerar que apenas a ausência do Estado não pode explicar a opção pelo atendimento por parte das instituições religiosas e das Ongs, mas também é preciso considerar o interesse dessas em oferecer tais atendimentos. A questão do atendimento educacional especializado será retomada no final deste capítulo e no próximo capítulo deste trabalho.

¹⁹³ Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Secretaria de Educação Especial (Seesp) e Secretaria de Educação a Distância (Seed).

¹⁹⁴ Anteriormente mencionada neste estudo, sendo que a pesquisa relativa ao estado de Mato Grosso do Sul “Gestão das Políticas Educacionais: o Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-Mato-Grossenses (OLIVEIRA; SCAFF, 2010), será retomada no Capítulo III desta pesquisa.

planejamento e principal referência para o apoio técnico e financeiro do MEC aos entes federativos, afirmou o seguinte:

De acordo com a análise documental e as entrevistas realizadas, constatou-se que a implementação do PAR, a partir de 2007, foi caracterizada por distintas orientações e várias reformulações ao longo do processo. Inicialmente o MEC divulgou que iria trabalhar prioritariamente com 1.242 municípios com a mais baixa classificação no IDEB. A partir de 2008 o MEC estendeu a sua atuação prioritária aos 1.827 com mais baixo IDEB, considerando os resultados de 2005 e 2007. Paralelamente foi criado também o Grupo de Trabalho (GT) das Capitais e Grandes Cidades, composto por 175 cidades com maior população. Esse GT foi criado, segundo o Ministério, pois estes municípios possuem uma grande porcentagem de matrículas da educação básica em suas redes de ensino (SOUSA, 2011, p. 7).

Sendo, o PAR, o “[...] conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação [...]” (BRASIL, 2007e), sua dinâmica de desenvolvimento se divide em três etapas. A primeira dá-se com o diagnóstico da realidade local para identificação das medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007e, art. 9º), momento em que o gestor descreve o tipo de apoio que o estado, ou município, necessita, ao detalhar um conjunto de ações.

Tal diagnóstico deve ser realizado por uma comissão técnica local, constituída pelo dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação (BRASIL, 2007e).

A segunda etapa ocorre quando da elaboração¹⁹⁵ do PAR em si. Desde o primeiro documento (guia) de orientações do PAR¹⁹⁶, sugeriu-se que todo o trabalho fosse executado

¹⁹⁵ Sousa (2011, p. 9) destacou que um dos aspectos positivos do PAR reside no seu processo de elaboração por meio de um sistema eletrônico – o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do MEC (Simec), que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet. No entanto, isso também pode se tornar um ponto negativo, no caso dos municípios que têm problemas de acesso à banda larga, dificultando assim o preenchimento do PAR.

¹⁹⁶ Registra-se que os Planos de Ações Articuladas elaborados a partir da implantação do PDE, em 2007, tiveram validade do planejamento de metas para o período de 2008 a 2011. O primeiro manual (guia) de orientação do PAR foi publicado pelo MEC, em julho de 2007, quando deu início à elaboração do diagnóstico da realidade local em vários municípios brasileiros. Em agosto de 2008, foi publicada sua segunda versão e, em novembro de 2009, a terceira versão, revisada e ampliada, indicando, assim, as várias mudanças pelas quais passaram as ações do PDE, o que levou a ser considerado como uma política em construção. Em setembro de 2011, o MEC publicou nova orientação para o PAR (versão preliminar), para o período de 2001 a 2014, com inclusão de 32 novos indicadores, totalizando-se em 82 indicadores. Para os municípios que já tinham seu PAR

em quatro dias, ou seja, dois dias para a realização do diagnóstico e dois dias para a elaboração do PAR, sendo indicada, para a sua elaboração, a equipe que realizou o diagnóstico (comunidade escolar e local), atendendo as 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso. No entanto, Sousa (2011, p. 8) assinalou que:

[...] mesmo representando os principais segmentos da educação local, essa equipe não garante representatividade pedagógica e democrática para um planejamento consistente da educação no âmbito local. As pessoas que participam dos trabalhos são geralmente “convocadas” para participarem da elaboração do PAR e não dispõem de conhecimentos prévios da proposta do Plano. Dessa forma, num curto tempo de três dias o trabalho se resume ao preenchimento de dados [...].

Como pode ser observado, o PAR é implantado e gerido em circunstâncias que apontam críticas sobre os critérios adotados em sua operacionalização, indicando, assim, a fragilidade quando da realização do diagnóstico da realidade local, pois nem sempre o município que tem baixo Ideb, é aquele que elabora o PAR. Pinto (2010, p. 1), em entrevista concedida ao Observatório da Educação¹⁹⁷, fez a seguinte consideração sobre essa questão:

Quando o PAR surgiu, era para os municípios de menor Ideb. Com o tempo, como fez sucesso na mídia, virou uma espécie de ovo de Colombo, e todo mundo entrou. Isso gerou inclusive contradições, porque os municípios tinham que provar que estavam ruins para conseguir o dinheiro.

Ao que Feitosa (2007, p. 37-38) reiterou:

É a visão do mercado capitalista: quem tem poder de barganha participa, quem não tem fica social, política, técnica, cultural e financeiramente excluído. Neste caso, o próprio Estado Nacional se encarregava de não enxergar os menos preparados ou menos informados ou mais pobres.

A terceira e última etapa do PAR consiste na análise técnica do Plano realizada pelos técnicos¹⁹⁸ do MEC, a partir de então, quando serão assinados os termos de cooperação

elaborado para o período de 2008 a 2011, esses deveriam reavaliar os seus indicadores, visando atualizar o diagnóstico da realidade local.

¹⁹⁷ Programa da Ação Educativa, mencionada nesta pesquisa.

¹⁹⁸ Conforme Camini (2009, p. 151), em 2007, a ação de cooperação técnica para a elaboração do diagnóstico e PAR, nos municípios 1.242 prioritários, inicialmente contou com um grupo de 40 consultores selecionados e capacitados pelo MEC/FNDE e contratados para esse fim, do qual a autora fez parte, momento em que desenvolveu sua tese sobre o assunto utilizada como referência de destaque neste estudo.

técnica (ou convênio) entre as partes: o município (ou estado), representado pelo prefeito municipal (ou governador), o MEC e o FNDE.

Os requisitos estabelecidos pela Resolução CD/FNDE n. 29/2007 para assinatura do termo de adesão ou convênio são: a formalização de Termo de Adesão ao Compromisso; o comprometimento de realização da Prova Brasil, pelas escolas de sua rede, que atendam aos critérios estabelecidos pelo Inep; o preenchimento e envio dos dados financeiros, por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope); o envio regular de informações sobre a frequência escolar dos alunos beneficiários da Bolsa Família.

Para tanto, cabe o destaque da diferença entre convênio e termo de adesão. Nos convênios, é realizada a transferência voluntária para o repasse direto de recursos do FNDE para os municípios, com resoluções anuais do FNDE aos seguintes programas¹⁹⁹: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Salário Educação (RES. CD/FNDE n. 29/2007). Já no termo de adesão, os recursos do FNDE são repassados aos estados e municípios, pelo PAR, por meio da assistência técnica e/ou financeira.

Em sua estrutura, o PAR (2008-2011) apresentou quatro dimensões: 1) Gestão educacional; 2) Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; 3) Práticas pedagógicas e avaliação; 4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos (Quadro 3).

Quadro 3 – Brasil. Dimensões e áreas do Plano de Ações Articuladas (2009)

Dimensões	Áreas
<p>1) Gestão educacional – apresenta vinte indicadores nas seguintes áreas:</p>	<p>1. Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. 2. Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada. 3. Comunicação com a Sociedade. 4. Suficiência e estabilidade da equipe escolar. 5. Gestão de Finanças.</p>

¹⁹⁹ Informações sobre cada programa estão disponibilizadas no *site*: <<http://www.fnde.gov.br/>>.

(Cont. Quadro 3)

Dimensões	Áreas
<p>2) Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar – composta por dez indicadores também divididos em cinco áreas:</p>	<p>1. Formação inicial de Professores da Educação Básica. 2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica. 3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas. 4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03. 5. Formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar.</p>
<p>3) Práticas pedagógicas e avaliação – constituída por oito indicadores em duas áreas, respectivamente:</p>	<p>1. Elaboração e Organização das práticas pedagógicas. 2. Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.</p>
<p>4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos – formada por catorze indicadores nas três áreas:</p>	<p>1. Instalações físicas gerais. 2. Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública. 3. Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.</p>

Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação. Orientações gerais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (Versão revisada e ampliada). (BRASIL, 2009b, p. 15-17).

Organização: Corrêa, 2011 (grifos meus).

Na dimensão quatro, “Infraestrutura física e recursos pedagógicos”, área três, “Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais”, constam as medidas destinadas a ações da educação especial, com ênfase no “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Por esse programa ser o foco de investigação desta pesquisa, será retomado, na sequência deste estudo, sua discussão e análise.

De acordo com Sousa (2011), o MEC deposita, no PAR, a possibilidade de um controle maior de informações das políticas, programas e ações em execução pelos 27 estados e os 5.565 municípios. Também permite estabelecer um cronograma de atendimento dos seus vários programas: “Com o PAR o MEC passou a ter uma espécie de radiografia do que os municípios “precisam” em termos de assistência técnica, dentro das quatro dimensões do instrumento de diagnóstico” (SOUSA, 2011, p. 9).

No PAR (2008-2011), cada dimensão divide-se em áreas que se desdobram em indicadores que expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida e avaliada. Em sua totalidade, o PAR “[...] apresenta 52 indicadores para os municípios e 84 indicadores

para os estados” (SOUSA, 2011, p. 7), nas cinco áreas, pontuados segundo critérios cuja descrição corresponde a quatro níveis, apresentados no Guia Prático de Ações do PDE (2008)²⁰⁰ (BRASIL, 2008d), da seguinte forma:

Quadro 4 – Pontuação dos indicadores do diagnóstico da situação educacional dos municípios – Plano de Ações Articuladas (2008)

Critério de Pontuação	Descrição
Critério de pontuação 4	A descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.
Critério de pontuação 3	A descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
Critério de pontuação 2	A descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
Critério de pontuação 1	A descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

Fonte: Guia Prático de Ações do PDE/MEC (BRASIL, 2008d, p. 2).

Diante dos critérios estabelecidos, cada indicador com pontuação 1 e 2 demanda a elaboração de ações a serem priorizadas, no PAR, com apoio do MEC, quer seja por meio de assistência técnica (AT) ou de assistência financeira (AF), sendo que cada ação apresenta um conjunto de subações e a correspondente estratégia de implementação; qual seja, o intuito é que a ação venha melhorar a situação do indicador, ao apontar a forma de sua execução: se de responsabilidade da Prefeitura Municipal (PM) ou do Ministério da Educação (MEC). No entanto, os indicadores com pontuação 3 e 4 não demandam previsão de ações com apoio do MEC, essas podem ser realizadas por iniciativa dos próprios municípios.

Camini (2009) destacou em seu estudo que, no PAR, as tecnologias educacionais são disponibilizadas pelo MEC como referência, pois esse concede autonomia de opção aos estados e municípios para a sua adoção no PAR, ficando a decisão de adoção e financiamento das tecnologias educacionais como responsabilidade do município. Nesse sentido, àqueles municípios que incluírem no seu PAR a adoção dessas tecnologias, o MEC assegura apenas assistência técnica, ou seja, os *kits* tecnológicos, já aos estados que decidirem pela adoção de alguma dessas tecnologias, incluindo-a no seu PAR, eles podem ser atendidos financeiramente pelo MEC. A autora ainda evidenciou a possibilidade de questionamento em relação ao critério diferenciado para o financiamento das tecnologias para municípios e

²⁰⁰ Disponível no *site*: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/guia_de_acoes.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.

estados, assinalando uma discriminação, por parte do MEC, em relação aos municípios, considerando-se que esses não contam com apoio financeiro para esses programas, sendo que os estados têm assegurado apoio financeiro para ação dessa natureza (CAMINI, 2009, p. 164).

A pesquisa também observou que, na metodologia adotada para a elaboração do PAR dos estados, foi permitida a inclusão de ações e subações referentes aos indicadores avaliados com critério de pontuação 3 e 4, o que possibilitou, segundo a autora, “[...] que alguns problemas, mesmo envolvendo apenas reduzido número de escolas, atingissem um pequeno número de estudantes ou professores fossem contemplados com ações no Plano” (CAMINI, 2009, p. 157). Assim, para a elaboração do PAR dos estados, o MEC elaborou novo guia, dando abertura para novas ações, subações e programas, inclusive com demanda de apoio financeiro em ações não previstas nas orientações dos planos municipais de educação. Segundo Camini (2009), a referida abertura e liberação de recursos, que permitiram a inclusão de ações para os indicadores avaliados com pontuação 3 e 4, pode ter sido resultante de pressões exercidas por governos e também entendida como tratamento diferenciado, uma vez que os municípios (com destaque para aqueles com menor Ideb) tiveram sua autonomia limitada na apresentação de demandas de assistência técnica e financeira do MEC, no PAR, por não poderem incluir ações para os indicadores avaliados com as respectivas pontuações.

No bojo dos programas que constituem a política de educação inclusiva, no governo Lula (2003-2010), no que se referem à educação especial, das 52 ações do PDE, quatro²⁰¹ foram identificadas, em relação à educação especial:

- 1) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (modalidade a distância) – instituído em 2007, pela Portaria Normativa n. 12, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, com a oferta de cursos (aperfeiçoamento e especialização) na modalidade a distância, pelas instituições públicas de Educação Superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Tem como público-alvo professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula do ensino comum. Abrange redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

²⁰¹ Nota 34 do PDE/2007.

- 2) 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 – Constitui um Programa Interministerial, que envolve os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Saúde e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal. Foi instituído pela Portaria Interministerial n. 18, de 26 de abril de 2007, e tem como objetivo realizar o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. O acompanhamento é realizado anualmente, mediante o pareamento de dados dos beneficiários do BPC, com a matrícula no Censo Escolar (índices de acesso e de exclusão escolar).
- 3) Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – criado em 2005 e instituído no âmbito do PDE/2007, é implementado em parceria com a Secretaria de Educação Superior, objetiva promover a acessibilidade nas instituições federais de educação, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência, por meio da criação e consolidação de núcleos de acessibilidade. O Programa apoia projetos apresentados pelas IES, para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições.
- 4) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – criado em 2005 e instituído como programa pela Portaria Ministerial n. 13/2007, no âmbito do PDE, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos que requerem atendimento da educação especial.

No próximo item, a abordagem sobre esse programa será desenvolvida no sentido de situar o lugar e o papel atribuído pelo governo federal ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para a oferta do atendimento educacional especializado, na atual política da educação especial brasileira, apontando indicadores do referido programa, em âmbito nacional.

2.3 O LUGAR E O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em 2007, com o lançamento do PDE, foram propostos vários programas educacionais para atender à demanda da população brasileira. Nesse sentido, o MEC instituiu por meio da Portaria n. 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007i, art. 1º), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”.

Neste (BRASIL, 2007i, Parágrafo único, art. 1º), as Salas de Recursos Multifuncionais foram definidas como “[...] espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”, reafirmando a definição apresentada pelo documento publicado, pelo MEC, em 2006. Em relação ao seu custeio, a Portaria n. 13 estabeleceu que os recursos para a implementação das ações previstas no documento correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao MEC (art. 3º). Todavia, o documento não previu quantas salas seriam implantadas, no país, e os recursos aplicados na educação especial, para esse fim.

No ano em referência e como parte integrante das ações do PAR, visando garantir o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da educação especial, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi publicado pelo Edital n. 01, de 26 de abril de 2007, com o objetivo de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007j).

O programa visa disponibilizar, aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado.

Como mencionado anteriormente, em sua estrutura, o PAR, com vigência para o período de 2008 a 2011, apresentou quatro dimensões: 1) Gestão educacional; 2) Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; 3) Práticas pedagógicas e avaliação; e 4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos, que será evidenciada neste estudo, e é composta por três áreas e catorze indicadores, apresentados no quadro 5.

Quadro 5 – Áreas e indicadores do Plano de Ações Articuladas (2008-2011)

Dimensão 4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos	
Áreas	Indicadores
1. Instalações físicas gerais	1. Biblioteca: instalações e espaço físico.
	2.Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências).
	3. Existência e conservação de quadra de esportes.
	4. Existência e condições de funcionamento da cozinha e do refeitório.
	5. Salas de aula: instalações físicas gerais
	6. Condições de acesso para pessoas com deficiência física.
	7. Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e dos equipamentos.
2. Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública	1.Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas.
	2.Existência de recursos audiovisuais.
3. Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais	1.Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico.
	2.Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos).
	3.Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos.
	4.Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural, de pessoas com deficiência.
	5.Confecção de materiais didáticos diversos.
Total de Indicadores da Dimensão	14

Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação. Orientações gerais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (Versão revisada e ampliada) (BRASIL, 2009b, p. 17).

Organização: Corrêa, 2011 (grifos meus).

Na área 1, “Instalações físicas gerais”, o indicador 2, “Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)”²⁰², quando evidenciado no diagnóstico do PAR leva à demanda de equipamentos tecnológicos para o funcionamento e expansão das Salas de Recursos Multifuncionais.

A área 2, “Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública”, é uma área em expansão e que tem papel relevante na

²⁰² No Capítulo III desta pesquisa, será abordado de que forma esses indicadores foram previstos no PAR de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011).

educação dos alunos público-alvo da educação especial, contudo não apresenta, no PAR, indicador para o atendimento a essa população.

Na área 3, da dimensão em destaque, “Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais”, no indicador 4, “Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural, de pessoas com deficiência”, consta, como uma das suas ações, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, cujo estudo é o cerne de investigação desta pesquisa.

Ainda em 2007, no âmbito do PDE, também foi instituído o Programa Escola Acessível²⁰³, que objetivou, prioritariamente, promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, como, também, previu a possibilidade de aquisição de recursos de tecnologia assistiva²⁰⁴, além daqueles existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Nesse mesmo ano, na versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007),²⁰⁵ no item Orientação aos Sistemas de Ensino, no que tange à oferta do atendimento educacional especializado, constou a “Substituição das **classes especiais por salas de recursos multifuncionais** para a realização do atendimento educacional especializado e produção de materiais acessíveis” (BRASIL, 2007l, p. 18, grifos meus). Além desse dispositivo, também constou: “Criação e implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, previstas no projeto político pedagógico das escolas” (BRASIL, 2007l, p. 19).

Baptista (2011) esclarece essa questão quando pontuou sobre a manutenção da classe especial como atendimento educacional especializado, no texto que anunciava as metas para a educação especial, para a Política Nacional de Educação Especial (1994). O autor se referiu ao fato de que, embora, à época, já ocorressem discussões sobre as vantagens e a importância

²⁰³ Vale esclarecer que a Resolução CD/FNDE n. 26/2007 (BRASIL, 2007k) estabeleceu orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, mediante a apresentação de Planos de Trabalho – PTA. A partir de 2008, o Programa Escola Acessível, passou a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR. Também é importante observar que, em 10 de maio de 2010, foi publicada a Resolução CD/FNDE n. 10/2010 (BRASIL 2010b), para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível. Todavia, neste estudo não será aprofundada a análise sobre essa questão, em decorrência de não ser esse o seu foco de investigação.

²⁰⁴ “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 14 dez. 2007m).

²⁰⁵ Versão disponibilizada no portal do MEC em setembro de 2007.

da inclusão escolar no contexto brasileiro, naquele momento, “[...] os serviços de atendimento exclusivo – classes especiais e escolas especiais – eram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico na área” (BAPTISTA, 2011, p. 61).

No ano seguinte, com a publicação da versão final ²⁰⁶ da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI, 2008), de acordo com Michels e Garcia (2010), materializou-se o segundo movimento, ou seja, ocorreram novas alterações na política da educação especial, após os anos 2000.

No documento final da referida política, a educação especial foi definida como “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008a, p. 10). Nela, o conceito de atendimento educacional especializado foi estabelecido como aquele que **complementa e/ou suplementa** a formação dos alunos, não substitutivo à escolarização, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, definindo como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (grifos meus).

Tal definição difere-se, de forma semântica, daquela estabelecida pelo documento “Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” (2006), quando o atendimento educacional especializado além de complementar ou suplementar, também é mencionado como aquele organizado para **apoiar** os serviços educacionais comuns (grifos meus). Reitera-se que os termos “apoiar, complementar e suplementar”, adotados pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001c), foram definidos pelo Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001d) que a fundamentou, abordado no primeiro capítulo desta tese.

Da mesma forma como nos documentos destacados, publicados em período anterior, na política em pauta, a sala de recursos se manteve como um dos serviços de atendimento educacional especializado, todavia, com ênfase na sala de recursos multifuncional. Essa última é citada uma única vez na PNEE-EI, como um dos eixos do PDE, contudo, sem maiores especificações.

Ainda em 2008, como terceiro movimento da educação especial (MICHELS; GARCIA, 2010), ou seja, a publicação do Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008e), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em seu artigo 3º, foi definido

²⁰⁶ Publicação realizada em abril de 2008.

o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo MEC, com a finalidade de promover o AEE, tanto na Educação Básica quanto na Superior, por meio das seguintes ações:

I - implantação de sala de recursos multifuncionais;

- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008e, grifos meus).

O Decreto n. 6.571/2008 priorizou a implantação de sala de recursos multifuncionais e na mesma direção, o duplo financiamento para a oferta do AEE, ao alterar o art. 9º, do Decreto n. 6.253/2006²⁰⁷, destinando recursos do Fundeb ao AEE dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados na rede pública de ensino. Assim, determinou, no art. 6º, que, a partir de 2010, a matrícula desses alunos, em classes comuns das escolas públicas e no AEE, ocorresse concomitantemente, isto é, que fossem computadas duplamente (uma no ensino comum, outra na sala de recursos multifuncionais) para o recebimento dos recursos do Fundeb, de acordo com os dados constantes no Censo Escolar (BRASIL, 2008e), referentes ao ano anterior:

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

Como é possível verificar, o Decreto n. 6.571/2008, além de visar a consolidar a PNEE-EI (2008), reafirmou o dispositivo apresentado para a educação especial, no PDE/2007 (GARCIA, 2008; 2009; PRIETO, 2009), ao definir a prestação de apoio técnico e financeiro, por parte da União, aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (art. 1º), ocasião em que a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é evidenciada nas ações estabelecidas pelo documento (art. 3º).

²⁰⁷ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a).

Para tanto, Prieto (2010) assinalou que o fato de a União aprovar essa estratégia de aplicação de recursos para a educação especial, poderá elevar o acesso (já em ascensão) de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras, em seus diferentes níveis e modalidade de ensino.

Cabe destacar que a prestação do apoio técnico e financeiro aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal data das ações de criação do Cenesp, quando, nos critérios para a prestação de assistência técnica e financeira aos estados, foi estabelecido que: “Todos os Estados poderão receber assistência técnica e/ou financeira do MEC, procedendo-se à seleção dos projetos estaduais a serem assistidos em função de critérios a estabelecer” (PIRES, 1974, p. 44).

Também, fazendo parte do terceiro movimento e que não podem ser desconsideradas nesse processo, estão as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009c), com o objetivo de orientar a implementação do Decreto n. 6.571/2008, quando definiu no artigo 1º que:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em **sala de recursos multifuncionais** ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009c, grifos meus).

Assim, da mesma forma como no Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2009c, grifos meus), na Resolução em destaque, o AEE é priorizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, pois, de acordo com o artigo 5º, dessa resolução:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, **prioritariamente**, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A constante determinação, nos documentos, de que as Salas de Recursos Multifuncionais constituam o espaço prioritário para a oferta do AEE, reafirma as palavras de

Mendes (2003), quando chamou a atenção sobre os riscos que corremos de transformar a sala de recursos na “bola da vez”, na tentativa de se propor a denominada educação inclusiva.

De acordo com o art. 10, inciso I, da Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009c), é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular que deverá institucionalizar a oferta do AEE. No PPP, as Salas de Recursos Multifuncionais foram definidas, como, “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”.

Desse modo, para institucionalizar a oferta do AEE, além das Salas de Recursos Multifuncionais, o PPP deverá prever, na sua organização: “[...] matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE com identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício do AEE; outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros, que maximizem o AEE” (BRASIL, 2009c, art. 10, incisos II a VII).

Em 2010, foi publicada a Nota Técnica Seesp/Gab/N.9/2010²⁰⁸, dispondo sobre as “Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2010c), reiterando as observações já pontuadas anteriormente neste estudo, ou seja, que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado em **Salas de Recursos Multifuncionais** ou em centros de atendimento educacional especializado. No mesmo ano, outra nota técnica também fez referência à Sala de Recursos Multifuncionais – a Nota Técnica Seesp/Gab/N.11/2010²⁰⁹, que tratou das “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares” (BRASIL, 2010d, grifos meus).

No âmbito das Notas Técnicas, ainda em 2010, foi publicada a Nota Técnica Seesp/Gab n. 19/2010²¹⁰, que orientou sobre os profissionais de apoio²¹¹ para alunos com

²⁰⁸ Publicada em de 9 de abril de 2010.

²⁰⁹ Publicada em 7 de maio de 2010.

²¹⁰ De 8 de setembro de 2010. Cumpre destacar que neste estudo, além das Notas Técnicas em destaque, não foram incluídas outras Notas Técnicas publicadas pelo MEC, em decorrência do recorte no estudo ser nas salas de recursos multifuncionais.

²¹¹ De acordo com a NT n. 19/2010, os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, visando oferecer a eles promoção da acessibilidade e o atendimento a necessidades específicas e a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010e).

Destaca-se que, no conjunto das publicações e orientações do MEC sobre as Salas de Recursos Multifuncionais ainda no ano de 2010, foi realizada, pela Seesp, a distribuição do “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010f, p. 3), com o objetivo de informar os sistemas de ensino sobre as ações do referido Programa que “[...] constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade”.

No documento em questão (BRASIL, 2010f, p. 6), ficou patenteado que as Salas de Recursos Multifuncionais cumpririam “[...] o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos”, visando à promoção da escolarização e da plena participação dos alunos público-alvo da educação especial.

No processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com o documento orientador, visando atender os objetivos da PNEE – EI (2008), o MEC, por meio da Seesp, se propôs a realizar as seguintes ações: aquisição dos recursos que compõem as salas; informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; promoção da formação continuada de professores para o AEE; encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação; atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa; apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas (BRASIL, 2010f).

Para tanto, ficou estabelecido que cabe aos gestores dos sistemas de ensino a definição da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas de cada rede educacional, contudo, atendendo aos seguintes critérios do Programa: “A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o **Plano de Ações Articuladas – PAR**, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro

apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. Desse modo, a NT n. 19/2010 não faz referência aos alunos com altas habilidades/superdotação, por não considerá-los como alunos que apresentam tais especificidades (BRASIL, 2010e).

no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I; A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II; A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE”(BRASIL, 2010f, grifos meus).

O documento orientador também destacou que, “no ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem compromisso com os objetivos do Programa e realizam, no SIGETEC²¹², 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; Confirmação de professor para atuar no AEE” (BRASIL, 2010f).

Ainda, compete às secretarias de educação, efetuar a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do Programa no Sigetec, sendo que, após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas pelo Programa, as secretarias de educação deverão adotar os seguintes procedimentos: “Informar às escolas sobre sua indicação; Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas; Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP; 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 AEE; Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos” (BRASIL, 2010f).

No que se refere à composição das Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com as orientações oficiais, essas se organizam de duas formas: Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I e Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II. Ambas são constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade, que visam a atender alunos público-alvo da educação especial, de acordo com os quadros 6 e 7:

²¹² Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação. <http://sip.proinfo.mec.gov.br>.

Quadro 6 – Especificação dos itens da Sala Tipo I

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

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010f, p. 11).

Segundo o manual de orientação²¹³, as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I atendem vários tipos de deficiência, com exceção dos alunos com deficiência visual. Já as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são compostas pelos mesmos materiais que a do Tipo I (Quadro 6), acrescidas dos materiais descritos no quadro 7, destinadas para atendimento aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), como segue:

Quadro 7 – Especificação dos itens da Sala Tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010f, p. 12).

²¹³ No que tange à entrega dos itens que compõem as referidas salas, o documento estabelece que a mesma deva ser realizada diretamente na escola, no endereço registrado no Censo Escolar, por empresas diferentes, em prazo contado a partir da emissão da Autorização de Entrega. E, cabe ao MEC/Seesp, acompanhar e fiscalizar essa execução nas diferentes regiões do país, mantendo sistema informatizado de monitoramento para atestar sua conformidade (BRASIL, 2010f).

Contudo, é oportuno observar que o fato de as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo II no país receberem materiais didático-pedagógicos para atender às necessidades de alunos com deficiência visual, dependendo da localidade onde ela seja implantada e das mudanças que venham a ocorrer em relação à demanda e perfil do alunado, possivelmente nem sempre esse espaço será destinado, exclusivamente, ao atendimento desses alunos. Essa circunstância induz ao questionamento sobre a especificidade das tipologias estabelecidas para a distribuição dos equipamentos e materiais das Salas de Recursos Multifuncionais.

Considerando-se a diversidade que constitui as regiões brasileiras e sua população, e sob a perspectiva de uma educação que almeja ser inclusiva, é provocativa a proposição de uma política de atendimento educacional especializado que se efetive por meio de um programa que padroniza, com *kits*, em âmbito nacional, o espaço desse atendimento. Além disso, também é bastante contraditório um espaço que pretenda, ao mesmo tempo, desempenhar papel de multifuncional e especializado e que venha assegurar a demanda de atendimento das necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial. Há, ainda, outro aspecto: indagar se a formação dos professores para esse fim, técnica e humanamente, proporciona o domínio do conhecimento para atuação nas necessidades específicas de todos os alunos.

Retomando os movimentos da educação especial, destacados neste estudo, e, na mesma linha de raciocínio de Michels e Garcia (2010), devido a dois fatos ocorridos por ação do Estado brasileiro, em 2011, esta pesquisadora ousou inferir a existência do quarto movimento que passou a marcar a educação especial, no início da segunda década do século XXI. Neste houve a extinção da Seesp²¹⁴, que passou a ser uma Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial, já mencionada neste estudo, incorporada pela atual Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão); e a publicação do Decreto n. 7.611/2011²¹⁵ (BRASIL, 2011c).

Cumprir destacar que, em 2004, no início da primeira gestão do governo Lula (2003-2010), a Secad²¹⁶ assumiu as políticas de educação inclusiva, porém a educação especial

²¹⁴ Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, da Presidência da República, que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão (BRASIL, 2011b). Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 20 mai. 2011.

²¹⁵ Publicado em: 17 de novembro de 2011.

²¹⁶ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), foi criada em julho de 2004, é a secretaria mais nova do Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em

manteve o *status* de Secretaria na estrutura do MEC. Esse mesmo movimento já foi visto em épocas anteriores, em períodos de reformas na política educacional brasileira, quando a educação especial também deixou de ocupar um espaço de referência na estrutura do MEC. Cabe acompanhar em quê essa mudança implicará para o desenvolvimento da política da educação especial, no país.

Já no que concerne ao segundo fato, a publicação do Decreto n. 7.611/2011(BRASIL, 2011c)²¹⁷, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, esse documento revogou as ações estabelecidas pelo Decreto n. 6.571/2008, anteriormente destinado para o mesmo fim.

Prieto (2012) nas considerações desenvolvidas sobre o decreto em referência atentou para o fato de que sua publicação implicou em mudança na orientação das diretrizes da política nacional de educação especial (PNEE-EI), quando destacou que não foram realizadas discussões com os setores e segmentos interessados para esse fim (docentes, pesquisadores, associações, profissionais de escolas públicas entre outros), ao afirmar que:

O decreto nº 7.611 foi assinado pela Presidenta Dilma e por Fernando Haddad, portanto, sem a Secadi – Diretoria de Políticas de Educação Especial. Disso pode-se concluir que as decisões políticas sobre a educação especial a que se referem o decreto supracitado são de outra alçada e não mais da instância em que a área está atrelada. Em minha avaliação, a desativação da Seesp poderia fragilizar a educação especial e isto pode ser a confirmação dessa possibilidade neste momento. Ressalta-se que essa mudança de um status de secretaria (Seesp) para de diretoria em outra secretaria (Secadi) também foi tomada sem nenhuma discussão ou explicitação de suas razões e tampouco sobre os possíveis ganhos e perdas políticas/de poder e, principalmente, quais seriam as implicações financeiras (PRIETO, 2011, p. 5)²¹⁸.

Em outra direção, Carvalho (2011, p. 2), nas observações tangenciadas ao documento em pauta, explicitou que os oito incisos do artigo primeiro do Decreto n. 7.611/2011 trazem “[...] uma orientação mais generalista sobre inclusão e sobre educação especial, na qual as classes e escolas especiais estão contempladas, assim como as salas de recursos multifuncionais”, o que pode ser verificado no excerto do documento, que segue:

políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. A partir da publicação do Decreto n. 7.480/2011, passou a ser denominada de Secadi. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 5 mai. 2011.

²¹⁷ De 17 de novembro de 2011, publicado no DOU de 18 de novembro de 2011 e republicado nesta mesma data - Edição extra.

²¹⁸ Trecho extraído do texto “Decreto n.º 7.611: mais um discurso de mudança ou a reafirmação do ainda existente?” (PRIETO, 2011).

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011c, art. 1º, II, IV, V, VI, VIII, grifos meus).

A normativa em destaque, ao assegurar o apoio técnico e financeiro do poder público às instituições privadas, reforça a relação público e privado que de longa data constitui a oferta do atendimento às pessoas com deficiência em nosso país. Tal situação indica que mais uma vez o Estado brasileiro se exime de assumir a oferta dos atendimentos que essa população requer, de forma mais ampla, no sistema público.

No artigo 5º, o Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011c) definiu o apoio técnico e financeiro, a ser prestado pelo MEC, aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, **e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos** (grifos meus), tendo como justificativa: “[...] ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação²¹⁹, matriculados na rede pública de ensino regular”, mantendo a promoção do atendimento educacional especializado tanto na Educação Básica quanto na Superior mediante as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

²¹⁹ Destaca-se que o Decreto n. 7.611/2011 não manteve a mesma terminologia adotada pela PNEE-EI (2008), ou seja, altas habilidades/superdotação.

- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011c, art. 5º, II, grifos meus).

Frente aos questionamentos encaminhados, ao MEC, por gestores de secretarias de educação, professores de instituições de Educação Superior e representantes dos movimentos sociais solicitando esclarecimentos sobre os objetivos do Decreto n. 7.611, esse órgão publicou logo em seguida, a Nota Técnica Nº 62/2011/MEC/Secadi/DPEE²²⁰ - “Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011” (BRASIL, 2011c, grifos meus):

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. [...] O Decreto nº 7.611/2011 não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade, ao situá-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização [...]. O Decreto nº 7.611/2011 não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação especial, considerando que seus dispositivos transcrevem o art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e o art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, que regulamenta a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Igualmente, essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE [...].

De todos os dispositivos do Decreto n. 7.611, o inciso VIII (art. 1º) (BRASIL, 2011c, grifos meus), foi o de maior polêmica, pelo fato de assegurar o apoio financeiro às instituições especializadas privadas. Para tanto, a NT 62 esclareceu que:

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

No entanto, o governo federal ao destacar que os recursos públicos são destinados, especialmente, para o atendimento a essa parcela da população, de acordo com perfil do público-alvo da instituição a ser beneficiada, possivelmente, os mesmos poderão ser

²²⁰ Publicada em 08 de dezembro de 2011.

direcionados a atendimentos que não abrangem a população priorizada pelo documento em questão.

Diante da prerrogativa apontada pela NT 62, ao esclarecer que não haverá duplo Fundeb para os atendimentos acima mencionados, Prieto (2011, p. 1) levantou o seguinte questionamento: “[...] qual foi o motivo do decreto? Apenas uma “queda de braço” com o direcionamento da atual equipe de educação especial da Secadi? Mais uma marca do poder das instituições que defendem o atendimento substitutivo?”.

Assim, verificou-se que o Decreto n. 7.611/2011 negou as diretrizes da PNEE-EI (2008), com a extensão do apoio técnico e financeiro, por parte da União, às instituições já mencionadas, desse modo, prevendo também a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais nessas instituições. Esse fato reitera a histórica e intrínseca articulação entre setor público e privado para a oferta do atendimento educacional da educação especial, já mencionada neste estudo, quando as Salas de Recursos Multifuncionais se mantêm no patamar da política pública, em proposição.

O evidente fortalecimento das salas de recursos, como *locus* preferencial do atendimento educacional especializado, a partir da década de 1990, bem como a proposição dessas salas com perfil “multifuncional”, após os meados dos anos 2000, caracterizam-nas como marco norteador da atual política da educação especial brasileira, com evidência a partir de 2007, com a execução do PDE, que tem o PAR como seu eixo executor. Desde, então, essa política vem sendo implementada nos sistemas de ensino por uma política de edital (Edital n. 01/2007), com financiamento público federal, o que pode ser verificado nos dados disponibilizados pelo MEC, sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, apresentados no próximo item deste texto.

2.4 A DISTRIBUIÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS DIVERSAS REGIÕES BRASILEIRAS: MAPEANDO DADOS

A partir do ano de 2007, no âmbito do PDE, o MEC passou a divulgar, no seu portal eletrônico, informações acerca da distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais. Nesse sentido, no informativo veiculado no final do ano de 2009, constou a seguinte notícia sobre o processo de implantação e distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no país:

A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das **salas de recursos multifuncionais**, de acordo com as demandas

apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas **15.551** salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total (PORTAL DO MEC, 2009²²¹, grifos meus).

Na notícia em destaque, veiculada no segundo ano de vigência do PDE, verificou-se importância atribuída ao PAR para a implantação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, em âmbito nacional, evidenciado pela abrangência de municípios brasileiros atendidos até então. Em 2010, nova notícia, veiculada em outro portal eletrônico do MEC²²², apresentou o balanço sobre a gestão da educação dos governos do Presidente Lula (2003-2010), constando, no *link* sobre o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, a informação ²²³:

No período de 2005 a 2010 foram disponibilizadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais, sendo 17.679 para a rede municipal, 6.532 rede estadual e as demais na rede federal de ensino. Esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Do total de **salas implantadas, 23.454** são do **Tipo I e 847** são do **Tipo II**, com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual. (PORTAL DO MEC/SEESP, 2010, grifos meus). (PORTAL DO MEC, 2009²²⁴, grifos meus).

Os dados apresentados na citação podem ser observados por unidades federadas e região, como mostra a tabela 8, na sequência deste texto:

²²¹ Disponível no *site*: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295 &Itemid=595](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595)>. Acesso em: 8 dez. 2009.

²²² “O que foi feito”, disponível no *site*: <<http://gestao2010.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

²²³ Disponível no *site*: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_70.php>. Acesso em: 22 dez. 2010.

²²⁴ Disponível no *site*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>. Acesso em: 8 dez. 2009.

Tabela 8 – Brasil. Número de municípios contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por região (2005-2010)²²⁵

Região	Unidade da Federação	Nº de municípios
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	01
	Goiás	224
	Mato Grosso	134
	Mato Grosso do Sul	78
Subtotal		437
NORDESTE	Alagoas	93
	Bahia	378
	Ceará	182
	Maranhão	206
	Paraíba	173
	Pernambuco	163
	Piauí	181
	Rio Grande do Norte	154
Subtotal		1.601
NORTE	Acre	22
	Amapá	16
	Amazonas	61
	Pará	139
	Rondônia	152
	Roraima	15
	Tocantins	117
Subtotal		522
SUDESTE	Espírito Santo	78
	Minas Gerais	527
	Rio de Janeiro	91
	São Paulo	447
Subtotal		1.143
SUL	Paraná	358
	Santa Catarina	247
	Rio Grande do Sul	407
Subtotal		1.012
Total de municípios contemplados		4.615

Fonte: Disponível no site: <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/indid/268>>.

Acesso em: 5 mar. 2011.

Organização: Corrêa, 2011.

Os indicadores, no seu conjunto, induzem uma perspectiva política de governo para a educação especial como uma política de “pacote” que supostamente atenderia as necessidades de municípios com realidades tão distintas no país. Contudo, a singularidade das diferentes regiões brasileiras, revelada pelos próprios indicadores educacionais divulgados pelo governo federal, há muito tempo, apontam o contrário.

Nessa linha de raciocínio, esta pesquisadora ousou inferir que, possivelmente, a opção política do MEC, em defender a oferta exclusiva do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de um programa e, não, à oferta educativa aos alunos com necessidades específicas/deficiência de forma mais ampliada, materializa a expansão do consumo dos produtos tecnológicos e de serviços, em âmbito nacional, uma forma de concretizar as demandas de acumulação flexível do capital (ANTUNES, 1995, 2000).

²²⁵ Vale destacar que pelos motivos já mencionados nesta pesquisa, o período de abrangência dos dados nacionais é até o ano de 2010.

Os dados noticiados pelo MEC, referentes ao quantitativo de salas implantadas no período de 2005 a 2010, conferem com o detalhamento apresentado na tabela 9, capturados em outro portal eletrônico daquele Órgão, para esse fim. Contudo, destaca-se a diferença encontrada no registro das informações, que ora se refere a salas implantadas (trecho da notícia), ora como escolas contempladas (presente no título e no conteúdo do texto da tabela), no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, explicitando uma divergência, nos dados apresentados pelo próprio MEC, sobre a política da educação especial.

Frente a essa situação não foi possível elucidar se a divergência observada nas informações é decorrente de um equívoco no registro da categoria utilizada (salas implantadas/escolas implantadas) (Tabela 9) ou se os dados são alusivos à análise de diferentes indicadores do programa.

Tabela 9 – Brasil. Salas de Recursos Multifuncionais: escolas contempladas (2005-2010)²²⁶

Identificar o **número de escolas contempladas** no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e sua localização. **Obs: * Entidades que não constituem escolas cadastradas no Inep, mas foram beneficiadas com salas do programa**, estão informadas no respectivo município como "outros". Criado em 2005, o programa apoia os sistemas de ensino na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

Ano	Tipo II – Com recursos adicionais para alunos cegos	Tipo I – Múltiplas Deficiências	Total
	Escola(s)	Escola(s)	Escola(s)
2005	32	218	250
2006	-	376	376
2007	125	500	625
2008	100	4.200	4.300
2009	500	14.500	15.000
2010	90	3.660	3.750
Total Geral	847	23.454	24.301

* No cálculo dos totais foram considerada (o) s apenas Escola (s) distinta (o) s. FONTE: Seesp

Fonte: Disponível no site: <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/indid/268>>. Acesso em: 5 mar. 2011 (grifos meus).

Frente à observação destacada no texto (tabela 9), sobre entidades que não se constituem escolas cadastradas no Inep, mas que foram beneficiadas com salas do programa, não ficou esclarecido se essas seriam escolas especializadas que, à época, também foram contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais. O não esclarecimento dos dados apresentados pela fonte pesquisada aponta para uma contradição nas informações.

No portal eletrônico do MEC, onde tais dados foram capturados, além da tabela apresentada, havia o indicativo da quantidade de 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais, como valor cumulativo de 2005 a 2010. Desse total, 23.454 são do tipo I (múltiplas

²²⁶ Idem à nota anterior.

deficiências) e 847 são do tipo II (com recursos adicionais para alunos cegos), o que correspondeu, respectivamente, a 96,5% e a 3,5% do total de salas distribuídas.

Considerando-se a configuração das Salas de Recursos Multifuncionais adotadas pelo MEC (Tipo I e II), é possível inferir que o perfil de atendimento as outras necessidades específicas/deficiência apresentadas pelo alunado da educação especial, previsto na PNEE-EI (2008) não é vislumbrado pelo modelo de política de AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (Tipos I e II), bem como nele, não se esgota.

Em face dessa circunstância, com o objetivo de elucidar as informações publicadas pelo governo federal concernentes à implantação e funcionamento do referido programa, no país, em 2011, foi enviada, à Seesp, por esta pesquisadora, solicitação²²⁷ acerca do detalhamento desses dados, tendo em vista a investigação a ser realizada na Reme de Campo Grande.

Destaca-se que Malheiro, Mendes e Botura (2011) desenvolveram análise quantitativa da distribuição das referidas Salas de Recursos Multifuncionais, com foco nos dados do programa relativos ao ano de 2009²²⁸, quando apontaram o número de 15.000 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas naquele ano em todo o território nacional. As autoras indicaram que, em relação à distribuição por tipo, “[...] do tipo I foram distribuídas 14.500 modelos e do tipo II, 500 [...]” (p. 3.533), naquela ocasião.

Porém, na pesquisa que ora se apresenta, ao ser realizado o levantamento e o confronto entre as duas fontes de dados coletados (portal eletrônico do MEC e as recebidas oficialmente por e-mail daquele Órgão), bem como compará-los com a fonte consultada pelas autoras em referência (MALHEIRO; MENDES; BOTURA, 2011), constatou-se uma divergência nas informações, de mesma natureza.

Tal divergência é relativa à distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais apresentada na planilha, recebida por esta pesquisadora, do MEC, alusiva ao período de 2005 a 2009, onde a diferença foi constatada ao se comparar o total de Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas para todos os municípios, indicadas linearmente na planilha,

²²⁷ Solicitação encaminhada à Seesp/MEC de forma impressa, pelo Ofício n. 014/2011, emitido pela Coordenação do PPGEduc/CCHS/UFMS, datado de 14 de março de 2011. O envio do documento à Seesp foi ratificado pelo e-mail <seesp@mec.gov.br>, em 16/3/2011. O retorno dos dados a esta pesquisadora ocorreu por e-mail, no dia 24 de março de 2011, enviado pelo setor responsável pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, da então Seesp, contendo duas planilhas com o levantamento da distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais – Brasil; uma referente ao período de 2005 a 2009 e a outra com dados relativos ao ano de 2010.

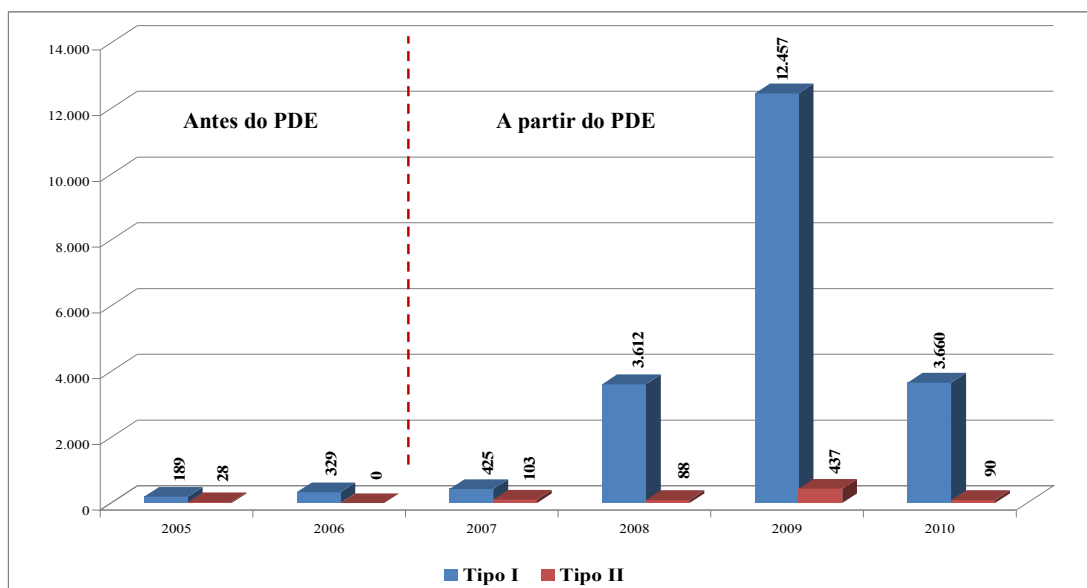
²²⁸ Segundo as autoras, os dados foram “coletados na planilha intitulada “Demonstrativo da distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais”, de 2009, disponibilizada na página da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação”, acessados em: 20 jul. 2011 (MALHEIRO; MENDES, BOTURA, 2011, p. 3.532).

com o somatório do quantitativo de cada uma das variáveis que se pretendeu analisar (tipo, número de salas distribuídas por município, por esfera administrativa – estadual, municipal, federal). Já na planilha referente ao ano de 2010, essa divergência não foi constatada.

Os dados coletados no portal do MEC (trecho da notícia e Tabela 9) indicaram um total de 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas (escolas contempladas) de 2005 a 2010. Por outro lado, os dados constantes nas planilhas do MEC, recebidas daquele Órgão registraram, no mesmo período, o total de 21.418 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas, em âmbito nacional. Essa situação induziu ao seguinte questionamento: a diferença de 2.883 salas, ou seja, de 13% entre os totais dos dados, estaria no número de entidades que não constituem escolas cadastradas no Inep, mas que foram beneficiadas com salas do programa, conforme a observação que consta na tabela 9?

Os dados sobre a distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2005-2010), pelo MEC, são apresentados no gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Brasil. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005-2010)



Fonte: Planilhas da Seesp/MEC (2005-2010).

Organização: Corrêa, 2011.

Ainda, ao se realizar o confronto dos dados do ano de 2009 (Gráfico 5), com aqueles apresentados por Malheiro, Mendes e Botura (2011), alusivos ao mesmo ano, constatou-se uma diferença superior a 16% no total de Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas no país, ou seja, de 12.894 salas para 15.000 salas, respectivamente. Em relação ao tipo, no gráfico em questão, em 2009, foi assim quantificado: 12.457 salas do tipo I e 437 salas do tipo

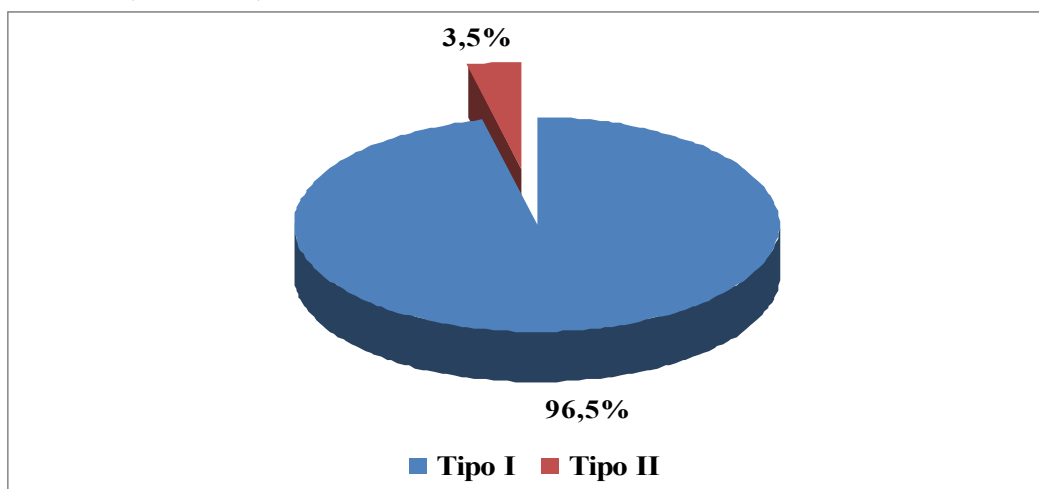
II; os dados analisados pelas autoras indicaram 14.500 modelos do tipo I e 500 modelos do tipo II, o que ratifica a contradição nas informações anteriormente mostradas neste texto. Em face dessa circunstância, neste estudo, optou-se pela análise dos dados recebidos da Seesp, por solicitação oficial desta pesquisadora (Gráfico 5).

Como é possível verificar pelo gráfico 5, nos anos de 2005 e 2006, foi distribuído um total de 546 Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que, dessas, 518 são do Tipo I e 28 do Tipo II. Em contrapartida, no período de 2007 a 2010, na segunda gestão do governo Lula, embora seja um intervalo que represente o dobro do tempo em relação ao período anterior, o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas foi significativamente maior, totalizando-se em 20.872 salas de recursos, das quais, 20.154 são do Tipo I e 718 do Tipo II.

Assim, ficou evidente o aumento no número de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais a partir da vigência do PDE, sobretudo em 2009, ratificando, assim, que esse Plano, por meio PAR, vem sendo determinante como plano executivo da educação e como regulador da política educacional brasileira, nos últimos anos.

No que tange ao tipo, nos dados apresentados, constatou-se, então, que, das 21.418 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas, de 2005 a 2010, 20.672 salas são do Tipo I (96,5%) e 746 do Tipo II (3,5%), como mostra o gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Brasil. Porcentagem de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por tipo e ano (2005 a 2010)



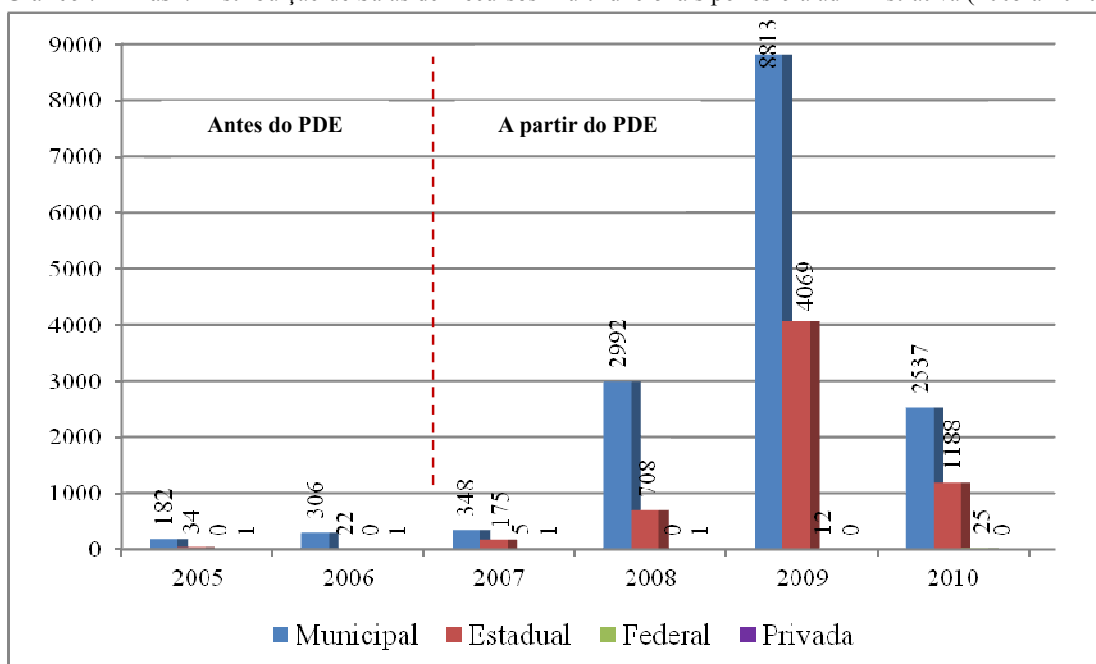
Fonte: Planilhas da Seesp/MEC (2005-2010).
Organização: Corrêa, 2011.

Analisar se o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II que foi distribuído reflete, ou não, a demanda do número de matrículas de alunos com deficiência

visual (cegos e baixa visão), é um assunto que merece ser investigado, porém não será abordado nesta pesquisa.

Os dados coletados também permitiram a análise da distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais, por esfera administrativa, verificado pelo gráfico 7.

Gráfico 7 – Brasil. Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por esfera administrativa (2005 a 2010)



Fonte: Planilhas da Seesp/MEC (2005-2010).
Organização: Corrêa, 2011.

Tendo por base a notícia veiculada no portal do MEC, já mencionada neste estudo, que indicou que, das 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas no período de 2005 a 2010, 17.679 (63,3%) foram destinadas para as redes municipais, 6.532 (26,8%) para as redes estaduais e as outras 90 (9,9%), para a rede federal de ensino. Todavia, registra-se que a nota não apontou a distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais para a rede privada nos anos de 2005 a 2008, como mostra o gráfico 7, em questão, que apresenta dados das planilhas da Seesp.

Contudo, na análise realizada das planilhas da Seesp, verificou-se, então, que quatro Salas de Recursos Multifuncionais foram destinadas para estabelecimentos educacionais da esfera privada²²⁹, sendo, uma para instituição de educação infantil e três para instituições que atendem alunos com deficiência. Esse fato chama a atenção, considerando-se que naquela

²²⁹ Duas salas destinadas para a região Nordeste (BA e PE) nos anos de 2005 e 2006 e, em 2007 e 2008, duas para a região Sudeste (SP).

ocasião, as orientações estabelecidas pela política da educação especial não contemplavam esses estabelecimentos. Tais indicadores remetem às análises de Garcia (2009) quando abordou sobre a intervenção estatal na política educacional para o público-alvo da educação especial, ao inferir que: “Não se trata apenas das salas multifuncionais [...] mas essa indução gera um clima político de publicização do atendimento especializado que é muito importante” (GARCIA, 2009, p. 12).

Como explicitado inicialmente nesta pesquisa, em sua proposição, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais se propõe a atender alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas públicas, contudo, os dados apresentados demonstram que não foi bem assim. A concessão de Salas de Recursos Multifuncionais para instituições da esfera privada mostra que o MEC por meio do referido programa, já havia tangenciado, desde o seu início, o apoio da União às instituições da educação especial (e outra) de natureza privada, muito antes da publicação da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que vislumbrou a oferta do atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009c) e do Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), discutido neste estudo.

Tal situação indica a relação estabelecida entre o público e o privado (parcerias) na oferta do atendimento às pessoas com deficiência em nosso país, o que remete à observação destacada na tabela 9, pelo MEC, sobre entidades que não se constituem escolas cadastradas no Inep, mas que foram beneficiadas com salas do programa. Destaca-se que essa relação, bem como o perfil do atendimento realizado pelas Salas de Recursos Multifuncionais destinadas às instituições privadas, merecem análises mais aprofundadas, porém não serão discutidas neste trabalho.

Neste estudo, também se buscou averiguar, nas análises da distribuição do número de Salas de Recursos Multifuncionais, a relação dessa distribuição com os indicadores de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns, por região geográfica (Tabela 10), publicados pelo Censo Escolar/Inep, no período de 2007 a 2010²³⁰.

²³⁰ Como já informado anteriormente, nesta pesquisa, a ênfase do estudo e da apresentação de dados a partir do ano de 2007 deu-se por dois motivos: primeiro devido ao fato de que nesse ano o PDE/PAR entrou em vigor e com ele, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; segundo, que desde 2007, o Inep tem utilizado metodologia equivalente para publicar os indicadores da educação especial no país.

Tabela 10 – Brasil. Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por região geográfica (2007-2010)

Regiões	2007		2008		2009		2010		Total de SRM Distribuídas
	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	
Norte	19.868	51	26.478	573	27.849	1.368	39.140	467	2.459
Nordeste	69.230	195	83.699	1.582	91.092	4.586	130.725	1.167	7.725
Sul	58.059	126	59.764	631	52.969	2.725	75.534	734	4.216
Sudeste	141.825	73	180.645	520	183.515	2.618	199.558	1.146	4.357
Centro-Oeste	24.422	83	34.013	394	31.606	1.597	39.375	236	2.310
TOTAL/Ano	313.404	528	384.599	3.700	387.031	12.894	484.332	3.750	23.182

Fonte: Inep/Censo Escolar (2007-2010). Planilhas da Seesp/MEC (2007-2010).

Legenda: SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

Organização: Corrêa, 2011.

Destaca-se que a partir de 2009, em relação aos anos anteriores, o Inep fez alteração na metodologia de coleta de dados, ao detalhar o tipo de deficiência dos alunos. Assim, tomando por base os dados de matrículas de 2008, acredita-se que a redução dessas matrículas nas regiões Sul e Centro-Oeste, em 2009 (Tabela 10), seja atribuída a essa alteração. Contudo, este tipo de análise remete à necessidade de outras investigações não desenvolvidas neste estudo.

Como pode ser verificado, de modo geral, os indicadores presentes na tabela 10 apontaram que não houve proporção entre o número de Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas pela Seesp e as respectivas matrículas do público-alvo da educação especial, nas cinco regiões do país.

A região Sudeste, que apresentou o maior número de matrículas, ficou na segunda posição de salas de recursos recebidas. Por outro lado, a região Nordeste, que se encontra na segunda colocação de alunos matriculados, foi a região mais bem assistida pelo programa, nesse quesito. O mesmo ocorreu com as regiões Norte e Centro-Oeste, considerando-se que essa última, embora apresentasse maior número de matrículas em relação à anterior, também ficou em desvantagem na distribuição das referidas salas.

Diante do exposto, o governo federal, por meio da política de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais, tem desempenhado a função redistributiva que lhe compete (relação federativa), ou seja, a oferta de maior cobertura aos estados que evidenciam mais desigualdades sociais e para o acesso à educação, com municípios com menor Ideb em âmbito nacional, considerando-se que na região Sudeste, o estado de São Paulo é o estado com maior concentração em recursos financeiros no país, situação essa bem diferente da realidade dos estados, sobretudo, da região Nordeste.

Os indicadores analisados detalhadamente, por região, oferecem o seguinte mapeamento da relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação

especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (Tabelas 11 a 15), como segue:

Tabela 11 – Brasil. Região Norte - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010)

Região Norte	2007		2008		2009		2010		Total de SRM distribuídas
	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	
Acre	1.390	03	2.539	69	2.527	118	3.669	53	243
Amapá	1.210	09	1.575	47	1.682	133	2.421	86	275
Amazonas	1.985	18	3.443	109	3.438	116	4.748	24	267
Pará	8.880	11	10.729	218	12.135	666	16.432	214	1.109
Rondônia	2.238	07	3.354	80	3.164	199	4.383	27	313
Roraima	556	03	616	50	761	136	1.065	08	197
Tocantins	3.609	00	4.222	00	4.142	00	6.422	55	55
TOTAL/Ano	19.868	51	26.478	573	27.849	1.368	39.140	467	2.459

Fonte: Inep/Censo Escolar (2007-2010). Planilhas da Seesp/MEC (2007-2010).

Legenda: SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

Organização: Corrêa, 2011.

Na região Norte (Tabela 11), com 15.865.678 habitantes (CENSO IBGE, 2010), que ocupa o quarto lugar no *ranking* populacional do país, no período de 2007 a 2010, o estado do Pará registrou o maior número de matrículas da educação especial em classes comuns (CENSO ESCOLAR), liderando o maior número de salas recebidas do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, apenas de 2008 a 2010. Em 2007, o estado do Amazonas, embora tenha apresentado indicadores de matrículas da educação especial em classes comuns bastante reduzidos, em relação ao Pará, foi contemplado, naquele ano, com quantitativos de Salas de Recursos Multifuncionais muito superiores aos do Pará, denotando, assim, a mesma contradição na política, observada quando da análise conjunta de todas as regiões (Tabela 10).

No Nordeste (Tabela 12), com 53.078.137 habitantes (CENSO IBGE, 2010), ocupando a segunda posição populacional, no período de 2007 a 2010, a Bahia²³¹ apresentou a primeira colocação no índice de matrículas da educação especial em classes comuns (CENSO ESCOLAR) e foi a unidade federada que recebeu o maior quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais do programa em referência, com exceção do ano de 2007, quando o estado do Ceará esteve à frente no número de salas recebidas, da mesma forma, como ocorreu com o estado do Pará, naquele ano, como mostra a tabela 12, a seguir:

²³¹ Soto (2011) ao abordar sobre a oferta da educação especial em Feira de Santana (BA), registrou dezenove salas de recursos multifuncionais implantadas, em 2010, em escolas da rede municipal de ensino na zona urbana e rural naquele município.

Tabela 12 – Brasil. Região Nordeste - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010)

Regiões	2007		2008		2009		2010		Total de SRM distribuídas
	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	
Alagoas	3.382	09	4.931	120	5.927	220	9.088	55	404
Bahia	19.418	36	23.085	319	25.435	1.368	35.456	337	2.060
Ceará	17.141	47	18.554	246	18.826	930	23.615	174	1.397
Maranhão	7.850	19	9.547	266	11.385	508	17.145	177	970
Paraíba	5.192	27	7.095	137	6.268	365	10.047	93	622
Pernambuco	6.674	23	8.527	184	9.375	488	14.728	76	771
Piauí	3.372	06	3.996	134	5.428	348	8.170	75	563
Rio Grande do Norte	4.816	28	5.860	176	6.277	359	9.237	144	707
Sergipe	1.385	00	2.104	00	2.171	00	3.239	36	36
TOTAL/Ano	69.230	195	83.699	1.582	91.092	4.586	130.725	1.167	7.530

Fonte: Inep/Censo Escolar (2007-2010). Planilhas da Seesp/MEC (2007-2010).

Legenda: SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

Organização: Corrêa, 2011.

Em relação à região Sul (Tabela 13), cujo indicador populacional a coloca no terceiro lugar da população do país, com 27.384.815 habitantes (CENSO IBGE, 2010), no período de 2007 a 2010, o estado do Rio Grande do Sul apresentou o maior número de matrículas da educação especial em classes comuns (CENSO ESCOLAR), ficando em desvantagem, para o estado do Paraná, apenas no ano de 2007. Todavia, desde 2007, das três unidades federadas dessa região, o Rio Grande do Sul foi o estado contemplado com o maior número de Salas de Recursos Multifuncionais.

Tabela 13 – Brasil. Região Sul - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010)

Região Sul	2007		2008		2009		2010		Total de SRM distribuídas
	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	
Paraná	29.924	39	20.151	256	17.795	1.020	27.489	170	1.485
Rio Grande do Sul	18.056	70	26.591	294	22.742	1.157	32.398	375	1.896
Santa Catarina	10.079	17	13.022	81	12.432	548	15.647	189	835
TOTAL/Ano	58.059	126	59.764	631	52.969	2.725	75.534	734	4.216

Fonte: INEP/Censo Escolar (2007-2010). Planilhas da SEESP/MEC (2007-2010).

Legenda: SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

Organização: Corrêa, 2011.

O Sudeste (Tabela 14) é a região brasileira com maior densidade populacional, com 80.353.724 habitantes (CENSO IBGE, 2010), e o estado de São Paulo foi a unidade federada que liderou o *ranking* de população e de matrículas da educação especial em classes comuns, nessa região (CENSO ESCOLAR). Se comparado o número de matrículas da educação especial no ensino comum que São Paulo apresenta em relação aos outros estados, no período de 2007 a 2010, foi o estado que teve o menor número de Salas de Recursos Multifuncionais concedidas pelo MEC, em desvantagem para os estados das Minas Gerais e Rio Janeiro, respectivamente.

Tabela 14 – Brasil. Região Sudeste - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010)

Região Sudeste	2007		2008		2009		2010		Total de SRM distribuídas
	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	
Espírito Santo	7.095	16	11.564	123	7.434	383	12.073	113	635
Minas Gerais	28.986	26	38.780	251	30.356	1.195	40.349	225	1.697
Rio de Janeiro	14.385	31	19.390	146	17.621	1.040	24.586	378	1.595
São Paulo	91.359	00	110.911	00	128.104	00	122.550	430	430
TOTAL/Ano	141.825	73	180.645	520	183.515	2.618	199.558	1.146	4.357

Fonte: Inep/Censo Escolar (2007-2010). Planilhas da Seesp/MEC (2007-2010).

Legenda: SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

Organização: Corrêa, 2011.

Essa situação reitera o que já vem sendo apontado neste estudo, qual seja, que a diferente proporção constatada na distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais entre as unidades federadas via PDE/PAR, pode ser explicada pela relação federativa que constitui a organização do Estado brasileiro, que tem o regime de colaboração como uma estratégia para minimizar as grandes desigualdades regionais do país e de regulação das políticas públicas²³².

No Centro-Oeste (Tabela 15), com 53.078.137 habitantes (CENSO IBGE, 2010), região que ocupa a última posição no *ranking* populacional brasileiro, Goiás foi a unidade federada que apresentou o maior número de matrículas da educação especial no ensino comum (CENSO ESCOLAR), e que manteve a primeira colocação em Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas pelo MEC. O estado de Mato Grosso ficou na segunda posição de Salas de Recursos Multifuncionais concedidas pelo MEC, embora, Mato Grosso do Sul tenha apresentado maiores indicadores de matrículas da educação especial no ensino comum, como indica a tabela 15, apresentada a seguir.

Tabela 15 – Brasil. Região Centro-Oeste - Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010)

Região Centro-Oeste	2007		2008		2009		2010		Total de SRM distribuídas
	Nº Matrículas	Nº SEM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	
Distrito Federal	6.185	07	8.053	30	6.990	181	9.225	19	237
Goiás	9.466	30	14.956	169	13.803	694	16.462	93	986
Mato Grosso	4.187	24	4.977	97	4.552	434	5.502	70	625
Mato Grosso do Sul	4.584	22	6.027	98	6.261	288	8.186	54	462
TOTAL/Ano	24.422	83	34.013	394	31.606	1.597	39.375	236	2.310

Fonte: Inep/Censo Escolar (2007-2010). Planilhas da Seesp/MEC (2007-2010).

Legenda: SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

Organização: Corrêa, 2011.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) tem 2.449.341 habitantes (CENSO IBGE, 2010)²³³. Conforme registrado na introdução desta pesquisa, em MS, o início da implantação

²³² Não é objeto de estudo desta pesquisa.

²³³ Disponível no *site*: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=50>. Acesso em: 20 dez. 2011.

de Salas de Recursos Multifuncionais ocorreu ano de 2005, com notável destaque após a implantação do PDE, principalmente, na rede municipal de Campo Grande.

Tabela 16 – Brasil. Região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul e Campo Grande (Reme). Relação entre número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2007-2010)

	2007		2008		2009		2010		Total de SRM distribuídas
	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	Nº Matrículas	Nº SRM	
Brasil	313.404	528	384.599	3.700	387.031	12.894	484.332	3.750	20.872
Centro-Oeste	24.422	83	34.013	394	31.606	1.597	39.375	236	2.310
Mato Grosso do Sul	4.584	22	6.027	98	6.261	288	8.186	54	462
C.ampo Grande/Reme	655	04	1.067	10	1.369	27	1.569	04	45

Fonte: Inep/Censo Escolar (2007-2010). Planilhas da Seesp/MEC (2007-2010).

Legenda: SRM - Salas de Recursos Multifuncionais.

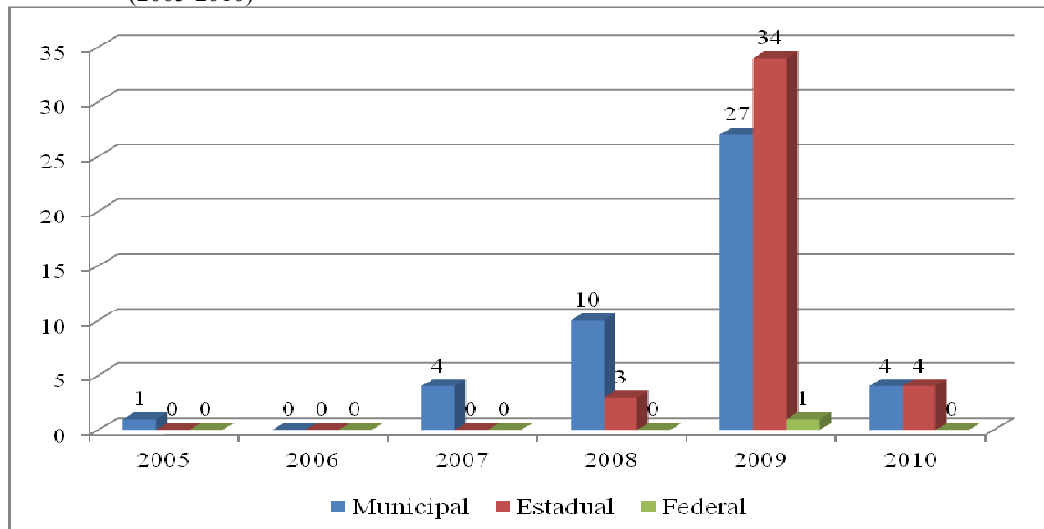
Organização: Corrêa, 2011.

Ao realizar o cotejamento dos indicadores relativos ao período de 2007 a 2010, apresentados na tabela 16 (Brasil/Centro-Oeste/Mato Grosso do Sul/Reme de Campo Grande), constatou-se que eles se diferem nas proporções. Em relação ao total de 20.872 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas em âmbito nacional até 2010, a proporção para a região Centro-Oeste, com 2.310 salas, é de 11%. O total de 462 salas concedidas para Mato Grosso do Sul, se cotejado ao total nacional é de 2,2%, ao Centro-Oeste, é de 20%. Já as 45 de salas distribuídas para a Reme de Campo Grande, se comparado ao total nacional, é de aproximadamente 0,2%; ao Centro-Oeste é de 1,9% e aos indicadores do seu estado, é de 9,7% de Salas de Recursos Multifuncionais concedidas.

Por outro lado, tomando-se por base os indicadores levantados nas planilhas do MEC, referente ao período de 2005 a 2010, verificou-se um total de 88 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas, pelo MEC, nas três esferas administrativas (municipal, estadual, federal), em Campo Grande. Desse total, uma sala foi destinada para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul²³⁴, 41 salas para a rede estadual de educação e 46 salas multifuncionais para a Reme de Campo Grande (Gráfico 8).

²³⁴ Sala de recursos multifuncional (Tipo II) em funcionamento, desde o ano de 2010, pelo Programa UFMS Acessível: Laboratório de Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS). Esse programa é responsável pelo desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas à acessibilidade de alunos com necessidades específicas/deficiência, com destaque para os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, na UFMS.

Gráfico 8 – Campo Grande. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por esfera administrativa (2005-2010)



Fonte: Planilhas da Seesp/MEC (2005-2010).
Organização: Corrêa, 2011.

Cumprе destacar que diferentemente desta pesquisa, o estudo desenvolvido por Rebelo (2012) apresentou indicadores relativos ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, em Mato Grosso do Sul, por escola, nas esferas administrativas estadual, municipal e privada, referente ao período de 2005 a 2011²³⁵, o qual indicou que de um total de 1.713 escolas existentes no estado de MS, 398 foram cobertas pelo referido Programa. Dessas, 192 são escolas estaduais, 166 municipais e 40 privadas. Do universo de 1.713 escolas desse estado, 451 escolas estão localizadas em Campo Grande e desse total, 101 escolas foram contempladas pelo programa, sendo que 43 são estaduais, 51 municipais e sete privadas.

Pelo fato dos estudos de Rebelo (2012) e a pesquisa que ora se apresenta adotarem fontes de coleta de dados e período diferentes de investigação, essa situação também aponta resultados distintos dos indicadores apresentados, no município de Campo Grande.

Desse modo, frente ao enfoque específico de investigação que se propõe esta pesquisa, debruçar sobre o estudo dos desdobramentos do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, na Reme, em Campo Grande, no âmbito do PAR, e analisar os indicadores das Salas de Recursos Multifuncionais nesse município, é uma tarefa que merece investigação, o que se propõe no próximo capítulo desta pesquisa.

²³⁵ Fonte utilizada por Rebelo (2012): Data Escola Brasil/2011. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso: 30 jan. 2012 (REBELO, 2012, p. 122).

3 O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE: ANÁLISE DOS SEUS INDICADORES

[...] há que se ter cautela para não estabelecer essa forma de organização do atendimento educacional especializado como exclusiva²³⁶, [...] essas não podem se configurar como único serviço, pois se a diversidade humana é a dimensão sustentadora da educação inclusiva, a organização dos serviços e recursos deveria se concretizar em diferentes formas (PRIETO, 2009).

Ao privilegiar-se, neste capítulo²³⁷, o estudo do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, na Reme de Campo Grande, buscou-se apreender os desdobramentos do referido programa na proposição política do atendimento educacional especializado em sala de recursos, nesse município.

Partindo-se do princípio de que a educação especial não pode ser analisada a expensas da realidade educacional na qual se insere, este estudo apresentou o processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto da política de educação especial estabelecida nesse município, e em seguida, situou os seus indicadores no âmbito do PDE, que tem, no PAR, a forma de execução da política educacional, em nosso país, nos últimos anos.

Considerando-se que, em 2005, o Documento Orientador do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (Seesp) foi o disparador da implantação das primeiras Salas de Recursos Multifuncionais²³⁸, já anunciando à época, um novo formato de política para o atendimento educacional especializado em sala de recursos no país, Campo Grande, como município-polo desse programa, por meio da Semed, elaborou projeto para oferecer formação aos professores dos vários municípios de sua abrangência e, assim, a Reme foi contemplada com a sua primeira Sala de Recursos Multifuncionais.

Na Reme, a primeira Sala de Recursos Multifuncionais, foi implantada na Escola Municipal Isauro Bento, localizada no distrito de Anhanduí, que visava atender alunos com

²³⁶ A autora se refere “[...] ao fortalecimento da sala de recursos como alternativa preferencial de atendimento”, após os anos 1990 (PRIETO, 2009, p. 54).

²³⁷ Como explicitado no início deste estudo, os dados aqui apresentados do período de 2007 a 2010 são relativos à distribuição de salas de recursos multifuncionais, pelo MEC, e os dados de 2008 a 2011, abrangem o período de vigência das ações apontadas pelo diagnóstico do PAR (Plano Plurianual 2008-2011), bem como da operacionalização da política da educação especial na Reme.

²³⁸ Abordado na Introdução (p. 43).

diversos tipos de deficiência, com exceção dos alunos com deficiência visual²³⁹. Segundo informações verbais, coletadas na Semed, essa circunstância aliou a necessidade da região com a disponibilidade do MEC, sendo que o momento e a definição da escola para a implantação da referida sala foi, assim, observado:

[...] quanto à escola escolhida para receber a multifuncional [...] foi feita da seguinte forma: como tínhamos várias escolas com salas de recursos divididas por áreas de deficiência em Campo Grande, optamos pela Isaura Bento, por ser zona rural e como era um espaço multifuncional poderia atender todas as deficiências, não tínhamos como abrir várias salas nessa escola. Lembro que na época não acreditávamos que esse atendimento multifuncional daria certo. Até hoje o MEC fala do professor multifuncional, e sabemos que é difícil encontrar um único profissional que domine todas as técnicas e serviços (DEPOIMENTO DE EX-TÉCNICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEMED, 2011).

Tal fato também foi verificado no estudo desenvolvido por Carbonari (2008, p. 66), que apontou que, em Mato Grosso do Sul e, de forma particular, em Campo Grande:

Um dos projetos do MEC/SEESP na área da Educação Especial em 2006²⁴⁰, que beneficiou Campo Grande/MS foi a implantação das salas de recursos multifuncionais, com computadores e no Estado foram disponibilizadas salas para 16 municípios, sendo que para Campo Grande/MS apenas uma sala foi cedida. Esta sala funcionava em uma escola da área rural, mas o professor não recebeu nenhuma orientação do MEC para trabalhar nesta sala. [...]. Em 2007 foram disponibilizadas mais 20 salas, sendo quatro para Campo Grande/MS.

No final de 2005, a rede municipal contava com 84.604 matrículas na Educação Básica, dessas 68.955 no ensino fundamental (CENSO ESCOLAR, 2005) e 41 salas de recursos em funcionamento, das quais, dez eram destinadas para alunos com deficiência auditiva/surdez, 29 para alunos com deficiência mental, uma para alunos com deficiência visual, uma sala de recursos (enriquecimento curricular) para alunos com altas habilidades. Desse total, apenas uma se configurava como multifuncional.

Almeida e Corrêa (2007) indicaram que, em 2005, na rede estadual de educação de Campo Grande, registraram-se 74.912 matrículas, na Educação Básica; dessas, 43.826, no ensino fundamental e 31.086, no ensino médio, com a oferta de atendimentos em 776 salas de recursos: 35 salas para alunos com deficiência auditiva/surdez, 724 para alunos considerados

²³⁹ Sala de recursos multifuncional Tipo I.

²⁴⁰ Há uma divergência entre a informação da autora e os dados apresentados no gráfico 8 (Capítulo II) disponibilizados pela Seesp/MEC, bem como dos dados da Reme que indicam que essa sala foi distribuída pelo MEC, no ano de 2005.

com deficiência mental e dezessete salas para alunos com deficiência visual. Paralelamente às salas de recursos, eram ofertadas doze classes especiais para alunos com deficiência mental.

Cabe aqui uma breve análise das realidades identificadas nas duas redes. Se comparados o total de matrículas, no ensino fundamental, em cada uma das redes, fica evidente o número (724) de salas de recursos destinadas para alunos com deficiência mental, na rede estadual. Cumpre destacar que, no grupo de alunos destinados ao atendimento da educação especial dessa última, estavam àqueles caracterizados com dificuldade de aprendizagem, levando a inferir que, possivelmente, esses alunos também recebessem atendimento nas salas de recursos para alunos com deficiência mental (ALMEIDA; CORRÊA, 2007).

Tal situação indicou a forte presença dos princípios da lei educacional n. 5.692/71, na qual a educação especial era uma das alternativas encontradas para a superação das tidas dificuldades de aprendizagem, decorrentes do fracasso escolar, situação, essa, reafirmada pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que também estendeu o atendimento a essa parcela da população.

Quanto ao perfil dos alunos que frequentam as salas de recursos para alunos com deficiência mental, na Reme, Silva (2003, p. 64, grifos meus) ao investigar esse atendimento, em 2001, observou que:

[...] os alunos eleitos para esse atendimento eram identificados após a realização de avaliações psicopedagógicas em suas escolas de origem e com **diagnóstico preciso de deficiência mental**. Tal busca de precisão se devia ao fato de não possuir outra modalidade de atendimento, classe especial²⁴¹, por exemplo, não podendo negligenciar o funcionamento da sala de recursos com uma população diversificada.

Os dados apresentados apontam para a existência de critérios diferenciados de elegibilidade dos alunos para o atendimento em sala de recursos nas duas redes públicas, em Campo Grande, quais sejam: a rede estadual, que assegurava o atendimento no sentido de abranger a demanda do fracasso escolar; a rede municipal, que buscava oferecer o atendimento aos alunos com deficiência em sala de recursos, visando sua inserção em classes do ensino comum.

²⁴¹ Em 2001, momento em que Silva (2003) realizou sua pesquisa, ainda não tinham sido criadas, na Reme, as duas classes especiais que estiveram em funcionamento de 2002 a 2004, conforme dados apresentados na introdução deste estudo.

Nos anos de 2005²⁴², 2006 e 2007, os atendimentos da educação especial, na Reme, continuaram em plena expansão, sobretudo, em relação ao número de professores intérpretes e de professores itinerantes (NERES, 2010).

Como afirmaram Bueno e Kassar (2005, p. 122), no contexto da reforma do Estado brasileiro, “[...] há alguns serviços que não devem ser privatizados, mas que necessitam ser descentralizados. Esses serviços seriam administrados pelo setor público não-estatal” [...]. A esse processo denomina-se ‘publicização’”. Nessa direção, cumpre mencionar que embora se verifique o registro da expansão dos atendimentos da educação especial na rede municipal, a partir de 2001, uma parcela dos atendimentos realizados tanto na área da educação como da saúde vem sendo desenvolvida em parceria com instituições não-governamentais, de natureza privada, sem fins lucrativos e também com instituições de ensino superior dessa natureza, evidenciando uma tendência de publicização e terceirização dos serviços oferecidos ao público-alvo da educação especial (CORRÊA, 2005), que se mantém atualmente, como pode ser observado nos dados apresentados na sequência desta pesquisa.

Em 2006, no segundo ano de nova gestão municipal, em decorrência de modificações na estrutura da Semed, criou-se o Departamento de Educação Especial (DEE)²⁴³. Nesse mesmo ano, foi publicada, pela Semed, a Resolução n. 101, de 17 de abril de 2006 (CAMPO GRANDE, 2006c), que orientou sobre o funcionamento das salas de recursos e da atuação dos professores itinerantes para as unidades escolares da rede municipal. No documento em questão, atendendo às orientações do Parecer CNE/CEB, n. 17/2001 (CAMPO GRANDE, 2006c, art. 1), a sala de recursos foi definida, como:

[...] espaço de natureza pedagógica, cujo trabalho é realizado por professores capacitados e/ou especializados, e serve para suplementar, no caso dos alunos com altas habilidades, e complementar, no caso de alunos com necessidades educacionais especiais, o atendimento educacional realizado em classe comum do ensino regular.

Nessa resolução, diferentemente da resolução anterior, a Resolução Semed n. 31 de 03 de maio de 2000, também foram especificadas as atribuições das salas de recursos,

²⁴² No dia 1º de janeiro de 2005 finalizou a segunda gestão do poder executivo municipal, por reeleição, sob a administração do Prefeito Sr. André Puccinelli (PMDB 1997-2000; 2001-2004), que teve como Secretária Municipal de Educação nas duas gestões a Profª. Maria Nilene Badeca da Costa. A partir de então, deu-se o início à nova gestão do executivo municipal, sob a administração do Prefeito Sr. Nelson Trad Filho (PMDB 2005-2008), quando assumiu a pasta como Secretária Municipal de Educação, a Profª. Maria Cecília Amendola da Motta. Esse último, ao ser reeleito para a atual gestão (2009-2012), manteve a Secretária Municipal de Educação da sua gestão anterior até o mês de março/2012. A partir de abril/2012, assumiu o exercício da pasta, o Prof. Volmar Vicente Filippin.

²⁴³ A partir de 2009, o setor passou a ser denominado de Divisão de Educação Especial.

contudo, ainda de natureza não multifuncional, embora, em 2005, tivesse sido criada a primeira sala de recursos multifuncionais, na Reme, como já registrado neste estudo. Atribuiu-se a essa situação, possivelmente, o fato de que, naquela ocasião, ainda não havia sido publicado, pela Seesp/MEC, o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” (ALVES, 2006), mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, que apresentou alterações no seu formato em relação à definição das salas de recursos brasileiras, oficializando-as como multifuncionais. No ano de 2006, totalizaram-se, em funcionamento, na Reme, 45 salas de recursos, sendo que, apenas uma delas, como multifuncional, ou seja, foram criadas apenas mais quatro salas com recursos municipais.

No que se refere à organização dos serviços da educação especial na Reme, segundo Neres (2010), a partir de 2007, nova gestão assumiu as atividades do setor na Semed e implantou, no primeiro semestre daquele ano, alterações na organização dos serviços existentes na educação especial. Assim,

[...] com a posse do governador eleito no Estado²⁴⁴, a diretora do DEE, na SEMED, desligou-se do setor e passou a fazer parte da gestão da Secretaria Estadual de Educação. Com isso, uma nova diretoria passou a dirigir as atividades do Departamento e passou a implantar mudanças na equipe e nos serviços [...] (NERES, 2010, p. 74).

Desde então, foram implantados seis Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico (Numaps), que, segundo o relatório de atividades do Departamento de Educação Especial (DEE), do ano de 2007, consultado por Neres (2010), tinham como proposta coordenar o processo da educação especial enquanto atendimento educacional especializado e identificar os alunos com deficiência matriculados nas classes comuns, oferecendo-lhes apoio psicopedagógico (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007, In: NERES, 2010, p. 74).

A criação dos Numaps visou à descentralização do atendimento às escolas municipais, distribuídos em seis unidades-polo, localizadas em escolas da Reme, sendo que os referidos Núcleos Municipais foram implantados como estratégia para oferecer um “acompanhamento o mais próximo possível dos alunos e dos professores [...] para dar “sustentação aos avanços da inclusão” (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007, In: NERES, 2010, p. 74).

Ainda de acordo com a pesquisa desenvolvida por essa autora “[...] no início foram lotados de quatro a cinco técnicos (psicólogos e pedagogos), em cada NUMAPS [...] cada

²⁴⁴ Sr. Andre Puccinelli (PMDB) 2007-2010, reeleito para o período de 2011-2014.

unidade do NUMAPS é responsável por 16 escolas, em média, o número de técnicos era insuficiente para o devido acompanhamento dos alunos matriculados nas escolas” (NERES, (2010, p. 74).

Partindo-se dos dados levantados por Neres (2010) e no intuito de averiguar, mais detalhadamente, sobre a organização dos Numaps, no decorrer do presente estudo, esta pesquisadora investigou, no período de 2010 a 2011, junto ao setor da educação especial da Semed, os critérios adotados para a organização dos polos, bem como para a escolha das escolas municipais onde se localizam as unidades-polo dos respectivos Núcleos Municipais, que encaminham os alunos para as salas de recursos.

Para tanto, foi esclarecido mediante informações verbais obtidas junto à responsável pelo referido setor, que, para a organização de cada polo, baseou-se na demanda das escolas com maior quantitativo de alunos com deficiência e do quantitativo dos profissionais da equipe de educação especial da Semed. Já, para a escolha das escolas como unidade-polo, foram eleitas aquelas que tinham disponibilidade de espaço físico, ou seja, de uma sala que pudesse comportar a equipe técnica para o desenvolvimento das atividades de acompanhamento do polo.

Atualmente, cada Numaps é composto de três a quatro técnicos (psicólogos e pedagogos), totalizando-se em 19 profissionais nas 93 escolas da rede municipal, para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, incluindo orientação às famílias. Esse quantitativo de profissionais, se dividido pelo número de escolas, verifica-se que há um elevado volume de atendimentos realizados pelos Numaps, o que evidencia o esforço dos técnicos para o desenvolvimento do trabalho, que tem a Sala de Recursos Multifuncionais como o atendimento educacional especializado de maior oferta na Reme, questão que será analisada no decorrer deste capítulo.

3.1 PANORAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REME A PARTIR DO PDE/PAR

Em 2007, com o lançamento do PDE, novas Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas, na Reme, atendendo às orientações do Edital 01/2007/MEC²⁴⁵, quando teve início o diagnóstico da rede municipal, visando à elaboração do PAR (Plano Plurianual 2008-2011) de Campo Grande.

²⁴⁵ Abordado no Capítulo II desta pesquisa.

Nesse ano, estavam em funcionamento, na rede municipal, 45 salas de recursos, cinco delas como Salas de Recursos Multifuncionais, quando foram atendidos 738 alunos pela educação especial, com o efetivo de 89.390 matrículas, na Educação Básica, das quais, 69.343, no ensino fundamental (CENSO ESCOLAR, 2007).

3.1.1 Indicadores e ações para a educação especial no PAR do município de Campo Grande

Desde 2005, em Campo Grande, o Ideb da Reme²⁴⁶ vem apresentando constante crescimento, diante dos indicadores observados acima das metas projetadas²⁴⁷. Nesse ano, registrou-se o indicador do Ideb de 4,2 para os anos iniciais do ensino fundamental e, de 3,7, para os anos finais desse mesmo nível de ensino. Em 2007, os indicadores para as mesmas etapas foram de 5,1 e 4,6, respectivamente, sobrepondo-se, aos indicadores da rede estadual de educação de Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul, inclusive, do Centro-Oeste, conforme pode ser observado no quadro 8:

Quadro 8 – Comparativo dos índices do Ideb Brasil, Centro-Oeste, MS, Rede estadual e Reme (2005-2009)

	Ideb – Ensino Fundamental						Metas			
	Anos Iniciais			Anos Finais			Anos Iniciais		Anos Finais	
	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2007	2009	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4	3,9	4,2	3,5	3,7
Centro – Oeste	4	4,4	4,9	3,4	3,8	4,1	4,1	4,4	3,5	3,6
MS	3,6	4,3	4,6	3,4	3,9	4,1	3,6	4	3,4	3,5
Rede Pública de Campo Grande/MS	4	4,9	5,1	3,2	3,7	4,4	4,1	4,4	3,2	3,6
Reme	4,2	5,1	5,2	3,7	4,5	4,8	4,3	4,6	3,8	3,9

Fonte: Inep/MEC, 2010.

²⁴⁶ No Projeto de Pesquisa “Gestão das Políticas Educacionais: o Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-Mato-Grossenses (OLIVEIRA; SCAFF, 2010), que tem como objetivo analisar os impactos do Plano de Ação articuladas (PAR) em municípios do estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2007 a 2010, para a análise da execução do PAR, estabeleceu-se como foco a seleção de quatro municípios do estado de Mato Grosso do Sul que apresentaram baixo Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental (abaixo de 4,2), assim distribuídos: Ponta Porã, Coxim, Corumbá e Dourados. Desse modo, o município de Campo Grande por apresentar crescimento nos indicadores do Ideb não constou como campo empírico na referida pesquisa, em desenvolvimento.

²⁴⁷ Apesar de não ser objeto de investigação desta pesquisa, destaca-se que é relevante o desenvolvimento de outro estudo que analise a participação dos alunos da Reme de Campo Grande, público-alvo da educação especial, nas avaliações de desempenho do Inep/MEC (Prova Brasil e Saeb). Ainda, cabe também investigar como essa questão está sendo encaminhada pela educação municipal e que não aparece no Ideb, ou seja, quais são os critérios adotados e quais são os alunos que fazem as avaliações, considerando-se que anteriormente, as avaliações de desempenho padronizadas e aplicadas pelo MEC eram feitas por amostragem. Atualmente, todos os alunos participam.

Frente ao já anunciado nesta pesquisa, as orientações do PDE e do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, ao priorizarem o atendimento aos municípios com mais baixo Ideb (de 1,6 a 3,9), quando esses deveriam elaborar o PAR para receber o apoio técnico e/ou financeiro do MEC, explicitaram por meio dos critérios adotados, um modelo de política educacional que induziu o diagnóstico e o planejamento de políticas locais.

Embora esse município apresentasse, à época, esse panorama de indicadores educacionais, neste estudo, não foi investigado o que o levou a realizar o diagnóstico e a elaboração do PAR, no segundo semestre de 2007, pela equipe técnica da Semed de Campo Grande, designada para esse fim, o que remete à observação realizada por Pinto (2010), abordada anteriormente neste estudo²⁴⁸. Isso mostra que os municípios fazem escolhas e que as relações estabelecidas entre o poder local e governo federal são complexas, e não lineares e únicas.

Nesse diagnóstico do PAR de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011), foram registradas as seguintes pontuações nos quatro indicadores, como mostra o quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Síntese da Dimensão do Plano de Ações Articuladas de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011)²⁴⁹

Dimensão	Pontuação			
	4	3	2	1
1. Gestão Educacional	11	6	1	2
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	5	2	3	0
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	3	4	1	0
4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos	0	9	5	0
Total	19	21	10	2

Fonte: Simec/MEC. Relatório Público do Município de Campo Grande – MS. Síntese do PAR (BRASIL, MEC, 2010g)²⁵⁰.

Organização: Corrêa, 2011.

Como já explicado (Quadro 4), nos critérios estabelecidos no PAR, cada indicador apresenta uma pontuação. No critério de pontuação 1, a descrição assinala para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Para tanto, são necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC. Já no critério de pontuação 2, a descrição direciona para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, quando também são necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC. As ações com

²⁴⁸ Capítulo II (p 128).

²⁴⁹ Como observado na p. 126 (Capítulo II), no PAR (2008-2011), cada dimensão divide-se em áreas que se desdobram em indicadores que expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida e avaliada, totalizando-se em 52 indicadores para os municípios.

²⁵⁰ Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC. Simec/MEC. Disponível no *site*: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2010.

critério de pontuação 3, ocorrem quando a descrição da mesma revela uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador. E, as com critério de pontuação 4, são aquelas cuja descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.

Assim, cada indicador com pontuação 1 e 2 demanda a elaboração de ações a serem priorizadas no PAR, com apoio do MEC, quer seja por meio de assistência técnica (AT)²⁵¹ ou de assistência financeira (AF), sendo que cada ação apresenta um conjunto de subações e a correspondente estratégia de implementação, apontando se a execução é de responsabilidade da Prefeitura Municipal ou do MEC. Já os indicadores com pontuação 3 e 4 não demandam previsão de ações com apoio do MEC, considerando-se que essas podem ser realizadas por iniciativa dos próprios municípios.

Desse modo, frente aos indicadores da síntese da dimensão do PAR (Quadro 9), a Reme demandou a elaboração de ações nas quatro dimensões a serem priorizadas no PAR, com apoio do MEC, tanto por meio de AT ou AF, como, também, ações que não demandam apoio do MEC, e que deveriam ser realizadas por iniciativa da Prefeitura Municipal.

Na Síntese do PAR de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011), foram verificados indicadores e estratégias definidas por esse município para a efetivação de ações articuladas para a educação especial, apontadas no diagnóstico do PAR, em três dimensões: (2) Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, (3) Práticas Pedagógicas e Avaliação e (4) Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Para a dimensão 2 – “Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar”, na Área 3 – “Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas”, foi observada a presença do indicador (1) – “Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas”, com o seguinte critério/pontuação (2) – Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades. Para tanto, apresentou uma ação: Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial em escolas do campo, nas comunidades

²⁵¹ Equipamentos tecnológicos (*kits*), materiais e mobiliários para as escolas dos estados e municípios, material para formação de professores, oferta de cursos aos professores das redes públicas pelo MEC, bem como capacitação oferecida pelos técnicos do MEC para a execução do PAR nos estados e municípios.

quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.

Essa ação prevê **quatro subações**, das quais: **duas com assistência técnica do MEC** (Estudo de material informativo de programas da Seesp e Secad; Curso a distância de aperfeiçoamento para professores que atuam em educação especial), **uma subação com assistência financeira do MEC** (Curso de formação de gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, na modalidade presencial) e **uma subação a ser executada pelo município** (Qualificação dos professores por meio do material produzido pelo Programa TV Escola) (grifos meus).

Para a dimensão 3 – “Práticas Pedagógicas e Avaliação”, na Síntese do PAR, na Área 1 – “Elaboração e Organização das práticas pedagógicas”, se estabeleceu o indicador (3) – “Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar”, com o critério/pontuação (2): Quando a SME e as escolas preveem, mas não dão condições para a realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolas; as atividades ficam restritas a algumas visitas e não envolvem a integração com a comunidades do entorno, com a proposta de uma ação: Promover a execução de práticas pedagógicas alternativas previstas no planejamento das escolas e secretaria.

Essa ação contém **duas subações** relativas à produção de livros digitais acessíveis e complementos em Braille, para alunos com deficiência visual, das escolas públicas de Educação Básica: uma destinada aos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, outra para aqueles alunos matriculados no ensino médio, **ambas com assistência financeira do MEC** (grifos meus).

No que diz respeito à dimensão 4 – “Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos”, na Área 1 – “Instalações físicas gerais”, registraram-se dois indicadores, 2 e 6.

O indicador (2) – “Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)”, com o critério/pontuação (2): Quando existem laboratórios de ciências, informática e/ou artes, mas estão desativados por falta de equipamentos necessários, que apontou para uma ação: Desenvolver estratégias para ativar gradativamente os laboratórios existentes e **implantar Salas de Recursos Multifuncionais, inclusive nas escolas indígenas e do campo**, com a subação: **Implantar Salas de Recursos Multifuncionais (para educação especial), nas escolas da rede, com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme Censo Escolar MEC/Inep** (grifos meus), com assistência técnica do MEC.

O indicador (6) – “Condições de acesso para pessoas com deficiência física”, com o critério/pontuação (2): Quando as instalações das escolas são parcialmente adequadas às condições de acesso para PcD, com poucas rampas de acesso. Ausência de um planejamento da SME, que acenou para a realização de uma ação: Incluir, como componente da política educacional, a adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa ação contém três subações: uma com assistência técnica do MEC (Adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas escolas da rede); duas a serem executadas pelo município (Estimativa dos custos da adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; Estimativa dos custos para aquisição de mobiliário e equipamentos necessários para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida).

A ausência de indicadores e estratégias definidas para as ações da educação especial na dimensão 1 – “Gestão Educacional”, na Síntese do PAR de Campo Grande, merece observação, pois isso reafirma que os municípios fazem escolhas do que querem manter sob seus auspícios, ou seja, no caso em pauta, a gestão da educação especial, considerando-se que de acordo com o PAR, nessa dimensão estão contemplados aspectos fundamentais da gestão, tais como: gestão democrática, comunicação com a sociedade e gestão de finanças (Quadro 3).

Ante aos indicadores apresentados, por meio das ações do PAR de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011), constataram-se quatro ações com dez subações para a educação especial, sendo: **quatro subações com assistência técnica do MEC, três subações com assistência financeira do MEC** e, três ações a serem executadas pelo município (grifos meus).

No PDE, embora o conceito de assistência técnica compreenda equipamentos tecnológicos, materiais e mobiliários para as escolas dos estados e municípios, material para formação de professores, oferta de cursos aos professores das redes públicas pelo MEC, bem como capacitação oferecida pelos técnicos do MEC para a execução do PAR nos estados e municípios, contudo, não fica evidenciado no documento, o motivo pelo qual tais ações são consideradas apenas como apoio técnico, haja vista que todas requerem, necessariamente, investimento financeiro para sua efetivação. Diante desse entendimento, a partir de então, neste estudo, optou-se por grafar os termos apoio técnico e assistência técnica, entre aspas.

Assim, a relação do governo federal com a política local é regulada pelo Estado brasileiro, ao centralizar no âmbito da União, a execução das ações que envolvem o que é denominado, pelo PDE, como “assistência técnica”, ao embutir o conceito de “apoio técnico”

no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio da distribuição de *kits* (equipamentos) e materiais para estados e municípios. Isto é, uma política adotada pelo governo federal no formato de “pacote”, em vez de repassar recursos financeiros para que os municípios e estados possam equipar suas salas de recursos da forma mais adequada, e que atendam a demanda do seu alunado público-alvo da educação especial.

Neste estudo, em decorrência do seu objeto de investigação, sua análise enfocou com maior evidência a dimensão 4 – “Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos”, Área 1 – “Instalações físicas e gerais”, especificamente, a subação (1) **Implantar Salas de Recursos Multifuncionais (para educação especial), nas escolas da rede com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme Censo Escolar MEC/Inep** (grifos meus) (Quadro 10), como segue.

Quadro 10 – Dimensão e ações para a educação especial na Síntese do Plano de Ações Articuladas de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011)

DIMENSÃO 4 – Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos							
Área:	1. Instalações físicas e gerais						
Indicador:	2. Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)						
Pontuação/ Critério:	2. Quando existem laboratórios de ciências, informáticas e/ou artes, mas estão desativados por falta de equipamentos necessários.						
Justificativa:	Os laboratórios de informática são suficientes para atender os docentes e discentes. Os de arte estão implantados em 2 escolas. As escolas desenvolvem projetos de artes e recebem apoio na sua execução. Apenas os de ciências não contemplam todas as unidades escolares. Laboratórios existentes: Laboratórios de Informática: 90; Laboratório de Artes: 02; Laboratório de Ciências: 03.						
Demanda para Rede Municipal:	85 laboratórios de arte; 84 laboratórios de ciências.						
Ação	Demanda:	Municipal					
	Descrição da Ação: Período inicial: 01/01/2008 Período final: 30/12/2011 Resultado esperado:	Desenvolver estratégias para ativar gradativamente os laboratórios existentes, considerando as orientações do Manual de PMFE e implantar Salas de Recursos Multifuncionais, inclusive nas escolas indígenas e do campo. 20 laboratórios de informática, 92 laboratórios de Ciências e 77 Salas de Recursos Multifuncionais.					
SubAção	Descrição da Subação 1:	Implantar Salas de Recursos Multifuncionais (para educação especial) nas escolas da rede com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme Censo Escolar MEC/Inep.					
	Estratégia de Implementação:	Implantação de salas de recursos, nas escolas da rede com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme Censo Escolar MEC/Inep, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.					
	Programa:	SEESP – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.					
	Unidade de Medida:	Unidade (s) Escolar (es).					
	Forma de Execução:	Assistência técnica do MEC					
	Quantidade e Cronograma Físico	Ano	2007	2008	2009	2010	2011
	Quantidade	0	10	5	5	0	20
	Cronograma Físico:	-	Jan. a Dez.	Jan. a Dez.	Jan. a Dez.	-	-

Fonte: Simec/MEC. Relatório Público do Município de Campo Grande – MS. Síntese do PAR (BRASIL, MEC, 2010g, grifos meus)²⁵².

Organização: Corrêa, 2011.

²⁵² Disponível no *site*: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2010.

Vale destacar a existência de outros estudos, em desenvolvimento, relativos às ações do PAR, no município de Campo Grande: Caldas, Nascimento e Oliveira (2011), que investigam a gestão educacional do PAR, do referido município, e Antunes e Oliveira (2011), que analisam o uso dos resultados da Avaliação Externa da Educação Básica, por municípios sul-mato-grossenses, no âmbito do PAR.

Embora o diagnóstico do PAR, de Campo Grande, tenha apontado para a existência de laboratórios de ciências, informáticas e/ou artes, esses, porém, estão desativados por falta de equipamentos necessários, dentre eles, os relativos ao atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais.

Frente ao exposto, verificou-se, nas ações definidas para a educação especial, no âmbito PAR desse município, a estratégia de implantação de vinte Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2010, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com assistência técnica do MEC.

A elaboração e respectiva aprovação do PAR, pelo MEC, levaram à assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre o município de Campo Grande e a União, por meio dos seus representantes legais²⁵³.

Merece registro, neste estudo, a medida adotada pelo executivo municipal para acompanhamento das metas e evolução do Ideb, da rede municipal. Para tanto, em 2007, foi publicado o Decreto n. 10.271, de 22 de novembro de 2007, que dispõe sobre a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Campo Grande – Ider – reafirmando, assim, a assunção do compromisso do poder público municipal com as metas do governo federal. Esse índice foi criado considerando-se a adesão do município de Campo Grande ao “Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação” (CAMPO GRANDE, 2007), e estruturado conforme modelo do Indicador do Ideb, com a justificativa de:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Campo Grande – IDER, será o indicador da qualidade educacional combinando informações do desempenho dos alunos na avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação com dados sobre o rendimento escolar (taxa de aprovação) (CAMPO GRANDE, 2007, art. 2º).

Tal medida adotada reitera os crescentes indicadores que o Ideb da rede municipal vem apresentando nos últimos anos. Todavia, no desenvolvimento desta pesquisa, ao serem acessados os dados do PAR de Campo Grande, no portal do MEC, destinado para esse fim (Simec), teve-se acesso ao Termo de Cooperação Técnica n. 23952 (Compromisso)

²⁵³ Prefeito Sr. Nelson Trad Filho e o Ministro da Educação Prof. Fernando Haddad.

²⁵⁴(BRASIL, 2009c), datado de 14 de setembro de 2009, ou seja, dois anos após a realização do diagnóstico e elaboração do PAR da rede municipal, bem como da publicação do documento acima mencionado. Porém, nesse Termo, não constava registro que indicasse Termo Aditivo de acordo realizado anteriormente entre o município de Campo Grande e o governo federal.

3.1.2 Metas do PAR de Campo Grande e indicadores de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme

No que se refere às Salas de Recursos Multifuncionais, os dados levantados, nas planilhas do MEC, apontaram que, em 2009, a meta estabelecida no PAR para implantação de vinte Salas de Recursos Multifuncionais, na Reme, para o período de 2008 a 2010, já havia sido atingida (Quadro 11). Essas informações foram confirmadas pela Semed, por meio da Divisão de Educação Especial²⁵⁵, como, também, pela Divisão de Planejamento, responsável pelo monitoramento do PAR, na Semed, junto ao MEC.

Quadro 11 – Relação entre o número de Salas de Recursos Multifuncionais previstas na síntese do Plano de Ações Articuladas de Campo Grande e número de salas distribuídas pelo MEC (2008-2010)

Discriminação	2008	2009	2010	Total
Número de salas de recursos multifuncionais previstas no PAR	10	05	05	20
Número de salas de recursos multifuncionais distribuídas pelo MEC	10	27	04	41

Fonte: Síntese do PAR (BRASIL, MEC, 2010g)²⁵⁶. Planilhas da Seesp/MEC (2008-2010).
Organização: Corrêa, 2011.

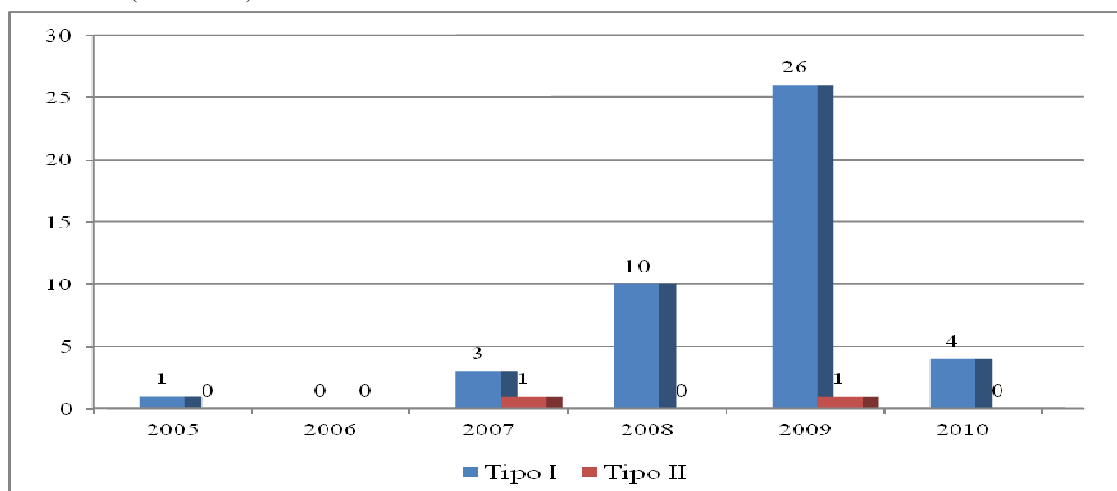
Contudo, em 2010, a rede municipal foi contemplada com mais quatro Salas de Recursos Multifuncionais, resultando, no período em referência, em 41 salas recebidas com assistência técnica do MEC (PAR), ou seja, um índice superior a 100%, em relação ao número previsto, sendo, dessas, 40 salas do tipo I e uma do tipo II (Gráfico 9), apresentado na próxima página.

²⁵⁴ Anexo B desta pesquisa.

²⁵⁵ Integrante da Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (DEE/Sugepe). Estabelecida pelo Decreto n. 10.736, de 26 de janeiro de 2009, que alterou a estrutura básica da Semed (CAMPO GRANDE, 2009a).

²⁵⁶ Relatório Público do Município de Campo Grande – MS. Disponível no *site*: <www.mec.gov.br> Acesso em: 11 dez. 2010.

Gráfico 9 – Campo Grande. Número de Salas de Recursos Multifuncionais por tipo e ano distribuído na Reme (2005-2010)



Fonte: Planilhas da Seesp/MEC (2005-2010).
Organização: Corrêa, 2011.

O fato de a Reme de Campo Grande receber “apoio técnico” do MEC para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais muito além da meta estabelecida na ação do PAR, possivelmente, seja em decorrência do seu índice do Ideb em constante elevação e que supera as metas projetadas, ampliando assim a margem do apoio recebido do governo federal, ou seja, uma estratégia de regulação do Estado, pelo MEC, para estimular os municípios brasileiros que apresentam elevados índices do Ideb, à manutenção dos seus indicadores. Essa situação remonta a afirmação de Pinto (2010) já mencionada neste estudo, quando apontou que o PAR foi, inicialmente, previsto para os municípios de menor Ideb, porém, com o tempo, “[...] todo mundo entrou” (p. 1).

Tal situação indica que os municípios fazem suas escolhas e que em alguns casos, possivelmente, eles façam alterações nos indicadores do seu diagnóstico do PAR, considerando-se que as próprias estratégias do PAR, possibilitam mudanças. No caso de Campo Grande, esse município embora em condição privilegiada em relação aos municípios brasileiros com menor Ideb, optou por obter “apoio técnico” do governo federal, para a implementação da sua política educacional.

Os indicadores até aqui apresentados levam a afirmar que a partir do PDE/PAR, da mesma forma como vem ocorrendo com outros municípios brasileiros²⁵⁷, na Reme de Campo Grande, vem ocorrendo uma nova prática de expansão de Salas de Recursos Multifuncionais,

²⁵⁷ Dados apresentados na tabela 8, Capítulo II.

o que sinaliza que a política de inclusão escolar no universo da rede municipal também vem sendo desenhada com ênfase nessas salas.

Além dos atendimentos apresentados nesta pesquisa até então oferecidos pela educação especial, em 2008, a Reme também passou a contar com profissionais de apoio²⁵⁸ visando à assistência na locomoção e higiene dos alunos com deficiência que necessitem dessa assistência, efetivados por meio de concurso público específico para esse fim.

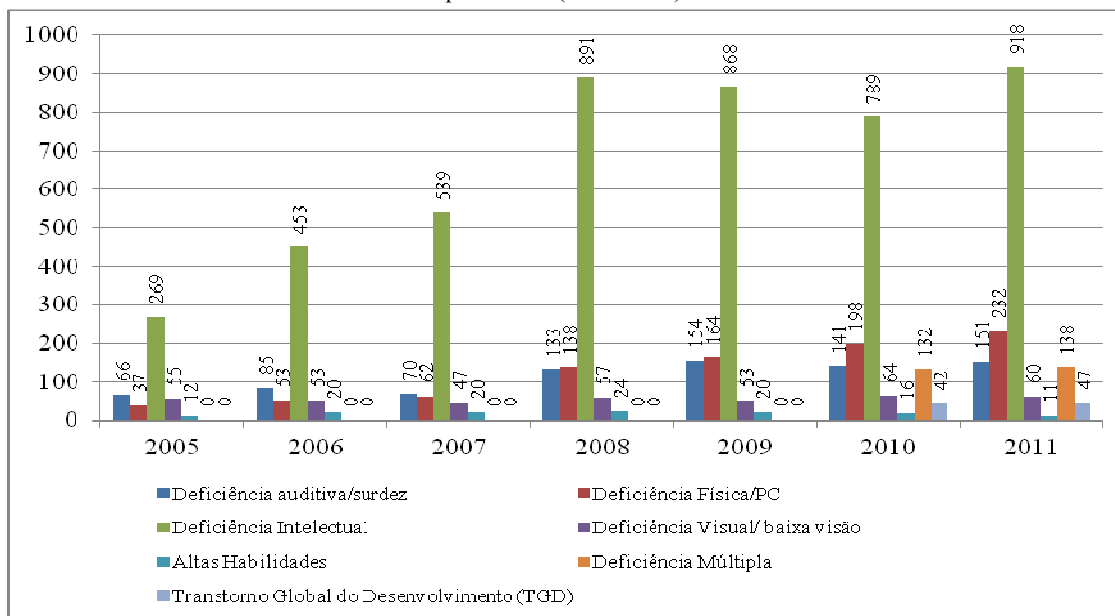
Para tanto, em 2009, publicou-se a Resolução Semed n. 128, de 1º de junho de 2009, dispondo sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio, nas unidades escolares da rede municipal. Com esse documento, os professores itinerantes passaram a ser denominados de professores auxiliares²⁵⁹ com atuação no contexto da classe do ensino comum, na Reme, nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e na modalidade de educação de jovens e adultos (CAMPO GRANDE, 2009b, art. 1º).

Considerando-se o público-alvo da educação especial que frequenta as classes comuns das escolas da rede municipal, com o desenvolvimento deste estudo, registrou-se um contínuo crescimento do número de alunos que demanda algum tipo de atendimento da educação especial, como pode ser observado nos dados apresentados pelo gráfico 10.

²⁵⁸ Agentes de Atividades Educacionais – profissionais de nível médio pertencentes ao quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2011, esse profissional passou a ser selecionado, em concurso público, para o cargo de assistente de inclusão escolar, pelo Decreto n. 11.635, de 4 de outubro de 2011 (CAMPO GRANDE, 2011c).

²⁵⁹ Profissional destinado à atuação com alunos que apresentem deficiência física/motora severa, associação ou não a outra deficiência e/ou com alterações qualitativas de suas interações sociais, de comunicação e interesse (Edital n. 1/2011, para seleção de professores auxiliares) (CAMPO GRANDE, 2011d).

Gráfico 10 – Evolução do número de alunos público-alvo da educação especial identificados no ensino fundamental na Reme de Campo Grande (2005-2011)



Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2011.
Organização: Corrêa, 2011.

No período de 2005 a 2011²⁶⁰, foram identificados, no ensino fundamental, os seguintes indicadores de necessidades específicas/deficiência: 4.727 alunos com deficiência intelectual, 884 alunos com deficiência física, 880 alunos com deficiência auditiva/surdez, 389 alunos com algum tipo de deficiência visual; 302 alunos com múltipla deficiência, 89 alunos com transtorno global do desenvolvimento e, 123 alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação (Gráfico 10).

Cumpra esclarecer que, embora na Reme de Campo Grande seja contemplada com elevado número de salas de recursos, pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do MEC, a Semed manteve a orientação e a oferta do atendimento educacional especializado, nessas salas, por categoria de necessidades específicas/deficiência dos alunos, conforme mostram os dados do quadro 12.

²⁶⁰ Destaca-se que por meio das parcerias realizadas com instituições especializadas, a Semed mantém convênio com uma instituição que atua, exclusivamente, com alunos que apresentam deficiência física/motora severa e deficiências múltiplas. Nessa instituição, de acordo com os dados consolidados do Censo escolar/2011, foram atendidos nesse ano, 21 alunos matriculados na educação especial, modalidade substitutiva, na Reme. Apesar do registro das matrículas se efetivarem na Reme, esses alunos não são atendidos no seu âmbito, visto que a Reme atua como suporte para esse atendimento em outra instituição.

Quadro 12 – Especificação das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme (2005-2011)

Ano	Sala de recurso multifuncional (def. intelectual) ²⁶¹	Sala de recurso multifuncional (surdez)	Sala de recurso multifuncional (def. visual)	Enriquecimento curricular (altas habilidades) ²⁶²
2005	29	10	01	01
2006	34	08	01	02
2007	34	09	01	01
2008	31	03	02	01
2009	30	06	01	01
2010	49	03	02	01
2011	56	04	02	01

Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2011.
Organização: Corrêa, 2011.

Segundo informações verbais coletadas junto ao setor de educação especial da Semed, a opção por manter o perfil do atendimento no formato categorial decorre do fato de a gestão da educação especial desse município reconhecer a limitada flexibilidade das Salas de Recursos Multifuncionais, como pretendidas pelo MEC, e que, assim configuradas, não assegurem, efetivamente, o atendimento específico às diversas necessidades dos alunos.

Na Reme, as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são destinadas, exclusivamente, para alunos com deficiência visual e, as salas do Tipo I, para os demais alunos identificados nas outras categorias de necessidades específicas/deficiência, porém organizadas de forma categorial (Quadro 12).

Essa circunstância merece destaque, pois mostra que, embora a Semed, por meio da Prefeitura Municipal de Campo Grande, atenda às recomendações dos atuais mecanismos executores da política educacional do país (PDE/PAR), enquanto executora da política educacional do município, o poder municipal usou da sua autonomia como ente federado para organizar a política municipal da educação especial da forma que lhe é mais conveniente e, conseqüentemente, para a oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos.

Em 2009, em consonância com as orientações do MEC, foi publicada a Resolução Semed n. 127, de 1º de junho de 2009, que regulamentou a oferta das Salas de Recursos Multifuncionais, na rede municipal, definidas em seu art. 1º, como:

[...] um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do Atendimento Educacional Especializado, cujo trabalho é realizado por professores capacitados e/ou especializados, para

²⁶¹ Salas destinadas o atendimento educacional especializado para alunos que apresentam comprometimentos de natureza intelectual.

²⁶² Salas destinadas o atendimento educacional especializado para alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação.

complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular (CAMPO GRANDE, 2009c).

Nota-se que, com esse documento, para a designação do professor para atuar em sala de recursos na rede municipal, passou-se a adotar o seguinte critério: “O professor da sala de recursos multifuncionais deverá pertencer ao quadro efetivo, com lotação de 40h/a semanais” (art. 3º), considerando-se que, no documento anterior publicado sobre as salas de recursos dessa rede, a Resolução Semed n. 101/2006, esse professor deveria “[...] ter carga horária de somente 20 horas, podendo ter outras 20 horas no ensino regular” (CAMPO GRANDE, 2006c).

Todavia, segundo informações verbais coletadas na Semed, desde 2007, todos os professores cumprem 40 h/a em sala de recursos, por ser essa uma solicitação da então Seesp²⁶³, devido à formação continuada a distância oferecida para a atuação do professor no atendimento educacional especializado – AEE, sendo que, a partir de 2009²⁶⁴, na Reme, ela foi subsidiada pela assistência técnica do MEC, via ações do PAR (Quadro 10), apresentado na página 174.

Em 2009, das 94.321 matrículas na Educação Básica, na Reme, 80.247, no ensino fundamental (CENSO ESCOLAR, 2009), no âmbito dessas últimas foram atendidos 1.453 alunos pela educação especial, ou seja, a prevalência dos 2% obtidos no ano anterior, sendo que 897 alunos desse quantitativo frequentaram salas de recursos. Naquele ano, das 46 salas de recursos oferecidas, 31 (67%) já se constituíam como multifuncionais, indicando, assim, a extensão do “apoio técnico” que o município vem recebendo da União, via PAR.

O evidente aumento de quinze Salas de Recursos Multifuncionais, em 2008, para 31 salas, em 2009, isto é, uma ampliação superior a 100% ocorreu, de acordo com as informações verbais coletadas, devido à solicitação realizada pela Semed a então Seesp, para a transposição de algumas salas de recursos não multifuncionais (as criadas com recursos do município) para multifuncionais, pois, assim, essas também poderiam receber “assistência técnica” do MEC, da mesma forma como aquelas que já estavam contempladas no PAR. Além disso, em 2009, como estabelecido nas ações do PAR, o fato de o MEC conceder novas

²⁶³ “AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância” (BRASIL, 2007n).

²⁶⁴ De acordo registro da Semed, no ano de 2009, 64 professores atuantes em salas de recursos multifuncionais se encontravam em formação continuada *Lato sensu* para o atendimento educacional especializado (AEE), sendo desses: 15 professores pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb), 20 professores pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 10 professores pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 10 professores pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), 3 professores pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e 16 professores pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), *Campus* de Marília (Informação coletada em abril de 2010).

Salas de Recursos Multifuncionais à rede municipal, essa ação contribuiu para a ampliação do quantitativo de salas e, supostamente, também ampliou o acesso à educação.

Diante da ênfase do MEC em realizar o “apoio técnico” aos municípios por meio da distribuição de *kits*, coube a então gestora da educação especial, pleitear àquele órgão, a transposição das salas de recursos, ou seja, de não “multifuncionais” para “multifuncionais”. Para realizar a transposição das salas, a Semed utilizou como critérios: o espaço físico existente nas escolas, as escolas com maior número de alunos nas salas de recursos, as salas de recursos com professores lotados e capacitados para esse fim e, a exclusividade de 40 horas para atuação no AEE.

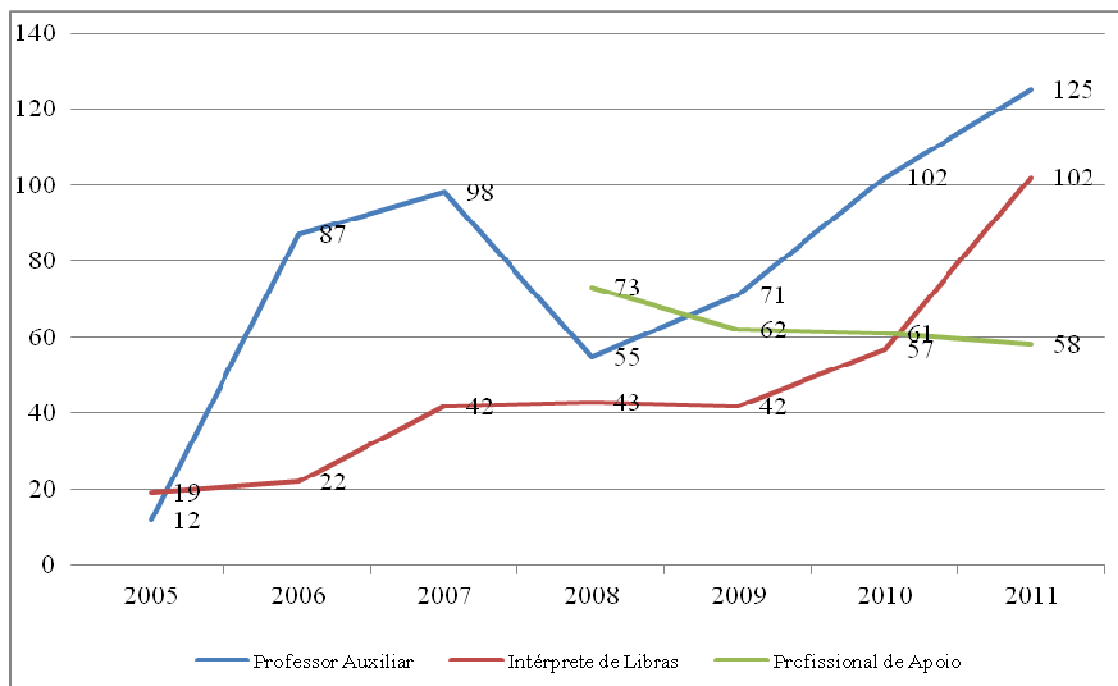
No que se refere à estruturação e o que compõe o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais na Reme, segundo informações verbais coletadas na Semed, esse espaço depende da disponibilidade da escola, pois em algumas escolas os diretores aproveitaram o momento da reforma, com as adaptações previstas pelo Programa Escola Acessível e assim esse espaço veio com a reforma e em outras, construiu-se uma sala específica. Ainda, em outras escolas o espaço físico continua inadequado. Desse modo, a configuração das Salas de Recursos Multifuncionais tem uma influência direta da gestão da escola e do professor, o que diferencia uma sala de recursos de uma escola para outra. Assim sendo, contrariamente ao que foi suposto anteriormente, isto é, o fato de haver a ampliação do quantitativo das Salas de Recursos Multifuncionais, na Reme, essa não assegurou as mesmas oportunidades educacionais a todos os alunos dessa rede.

Quanto à formação oferecida aos professores, para atuação no AEE em salas de recursos, a formação continuada²⁶⁵ constitui-se como ação permanente da Semed para esse fim, extensiva aos gestores e a outros profissionais da educação municipal, nos quais se incluem os profissionais que realizam o apoio pedagógico especializado aos serviços da educação especial, no âmbito da rede municipal.

O fato de que desde 2008, a Reme de Campo Grande vem oferecendo outros tipos de atendimento na educação especial, como é o caso do profissional de apoio, que compõe o grupo dos serviços de apoio pedagógico especializado (Gráfico 11), isso significa que dois anos antes da orientação oficial da Seesp, para esse fim (Nota Técnica n. 19/2010), a Reme já se constituía pela oferta desse atendimento especializado.

²⁶⁵ Capacitações presenciais realizadas por organização interna da Divisão de Educação Especial/Semed, além daquelas previstos nas ações do PAR que contam com a participação de colaboradores do MEC, bem como a formação continuada *Lato sensu* para o atendimento educacional especializado, desenvolvida na modalidade de distância (EAD/UAB) por instituições de ensino superior, mencionadas anteriormente neste estudo.

Gráfico 11 – Evolução dos serviços de apoio pedagógico especializado na Reme de Campo Grande (2005-2011)



Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2011.
Organização: Corrêa, 2011.

Cumpra registrar que, para a oferta do atendimento educacional especializado, sobretudo em Sala de Recursos Multifuncionais, a Reme conta com investimentos financeiros oriundos da Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG) e do governo federal (MEC/FNDE). É possível estabelecer uma comparação entre os valores oriundos de cada fonte de recursos, mediante os dados que constam no quadro 13.

Quadro 13 – Recursos aplicados nas ações da educação especial – Reme de Campo Grande (2005-2010)

Ano/Item	Ações para a educação especial	Valores MEC/FNDE	Valores PMCG
1. Equipamentos para escolas com atendimento em educação especial (em geral)			
2007	Convênio específico para todas as modalidades de atendimento da educação especial.	66.963,60	6.696,36
2008		5.761,80	59,00
	Subtotal	72.725,40	6.755,36
2. Recursos didáticos para salas de recursos/salas de recursos multifuncionais			
2007	Convênio específico (para montagem e para suplementar o funcionamento das salas).	60.885,12	608,85
	Subtotal	60.885,12	608,85
3. Capacitação de professores para atuação em classes do ensino comum e no AEE em salas de recursos			
2005	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2005 a 2010). 2006 (Convênio específico com o MEC para esse fim).	27.000,00	-
2006		29.533,79	1.053,36
2007		19.000,00	-
2008		60.160,00	-
2009		60.160,00	-
2010		60.160,00	1.053,36
	Subtotal	256.013,79	1.053,36

(Cont. Quadro 13).

Ano/Item	Ações para a educação especial	Valores MEC/FNDE	Valores PMCG
4. Produção do Livro Braille			
2009	Convênio PDE/PAR (Termo de Compromisso).	17.000,00	170,00
2010		17.000,00	170,00
	Subtotal	34.000,00	340,00
5. Espaço físico (construção/reformas)			
2007	2007 – Convênio específico.	175.230,00	1.752,30
2008	2008, 2009, 2010 – Repasse de recursos para as escolas da REME, através das APMs – Programa Escola Acessível/PDDE.	182.000,00	-
2009		160.000,00	-
2010		140.400,00	-
	Subtotal	657.630,00	1.752,30
	TOTAL	1.081.254,31	10.509,87

Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Grupo Orçamentário e Financeiro. Campo Grande, MS, 2011.

Organização: Corrêa, 2011.

Os valores apresentados expressam que no período em questão, houve um considerável investimento financeiro do MEC para as ações da educação especial em Campo Grande, tendo em vista que esse município é polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Cumpre destacar que naquele momento, o investimento da Prefeitura Municipal foi na ordem de, aproximadamente, 1% em relação ao investimento aplicado pelo governo federal, visando atender os valores de contrapartida, exigidos em convênio, por parte do MEC. Porém, é preciso considerar que a Prefeitura Municipal desse município também investe recursos financeiros nas ações da educação especial. Todavia, o quanto de fato foi aplicado, naquela ocasião, merece investigação em outros estudos. Assim, o maior investimento do governo federal, à época, foi destinado à construção e reformas de escolas, seguido pela formação de professores, sendo que o menor valor de investimento foi oriundo do PDE/PAR, destinado à produção do livro Braille, como previsto nas ações do PAR, desse município.

Prosseguindo com o panorama da política de atendimento da educação especial na Reme, no que tange aos dados de matrículas, no ano de 2010, das 94.703 matrículas na Educação Básica (CENSO ESCOLAR, 2010), 76.359 foram efetivadas no ensino fundamental, momento em que se constatou 1.382 (2%) alunos para atendimento da educação especial, mantendo-se, assim, o índice de atendimento apresentado no ano de 2009.

Embora, de 2008 a 2010, a Reme tenha recebido um quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais superior a 100%, em relação às metas projetadas no PAR para esse período (Quadro 10), paralelamente, verificou-se que essa ampliação não impactou, na mesma

proporção, na redução dos atendimentos realizados por instituições especializadas²⁶⁶ e nem aumentou a porcentagem de alunos público-alvo da educação especial, na Reme, pois em 2009, com a descentralização gradativa das atividades realizadas pelo Centro Municipal de Educação Especial²⁶⁷, vários atendimentos especializados²⁶⁸ foram direcionados para novos convênios com essas instituições (instituições de Educação Superior que oferecem atendimento clínico e instituições especializadas em educação especial), por meio de contrato, conforme mostra o quadro 14:

Quadro 14 – Atendimento aos alunos com deficiência da Reme em instituições conveniadas (2008-2010)

Discriminação	2008	2009	2010
Número de atendimentos realizados aos alunos com deficiência (convênio)	2.850	2.400	2.359

Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2011.

Organização: Corrêa, 2011.

Os atendimentos realizados em instituições parceiras, sem ônus para o poder público municipal, constam no quadro 15:

Quadro 15 – Atendimento aos alunos com deficiência da Reme em instituições sem ônus (parcerias) (2008-2010)

Discriminação	2008	2009	2010
Número de atendimentos realizados aos alunos com deficiência (parceria)	387	189	794

Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2011.

Organização: Corrêa, 2011.

Os dados apontados nos quadros 14 e 15 revelam a preponderância de atendimentos realizados com instituições conveniadas, com repasse de recursos públicos para esse fim (relação público/privado).

No decorrer do levantamento dos dados desta pesquisa, verificou-se também que o setor de educação especial da Semed dispunha do registro do número de alunos público-alvo da educação especial atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais, na Reme, relativos apenas aos anos de 2009 e 2010, não sendo possível assim, desenvolver uma análise desses dados na série histórica de 2008 a 2010.

²⁶⁶ Registra-se que em 2007, o quantitativo de vagas para atendimento com essas instituições conveniadas foi implementado, com 4.251 atendimentos realizados, nesse ano, para atender a demanda dos alunos público-alvo da educação na Reme.

²⁶⁷ Algumas atividades realizadas no referido Centro foram, gradativamente, descentralizadas para escolas da Reme e, outras, para atendimentos conveniados com outras instituições especializadas, em Campo Grande, tendo sua desativação oficializada pelo Decreto n. 11.586, de 8 de agosto de 2011 (CAMPO GRANDE, 2011b).

²⁶⁸ Anteriormente realizados no Centro Municipal de Educação Especial, nos setores de Brinquedoteca e de Psicopedagogia.

Desse modo, optou-se por cotejar o número de ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais com o número de atendimentos realizados²⁶⁹ por instituições especializadas no período de 2009 e 2010, quando foi registrado o seguinte quantitativo de atendimento: em 2009, 897 alunos (62%) de 1.453 alunos público-alvo da educação especial identificados na rede municipal; em 2010, 828 alunos (60%), dos 1.382 alunos categorizados como essa população. No ano de 2010, esses alunos frequentaram o universo das 54 salas de recursos da rede municipal, sendo que, dessas, 46 (85%) eram multifuncionais, criadas com “assistência técnica” do MEC.

Os dados da Reme em evidência, ao que tudo indica, vão ao encontro da hipótese levantada nesta investigação, qual seja: o “apoio técnico” oferecido pelo MEC, por meio do PAR, não garante a multifuncionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande. Pois, pelo fato de esse programa ser o foco da atual política de educação especial no país, no caso da rede municipal de Campo Grande, considerando-se a demanda dos seus alunos, a abrangência da oferta do atendimento educacional especializado realizado nessas salas não se ampliou na mesma proporção da expansão do número de salas por meio do “apoio técnico” do MEC, levando o município a manter convênios e parcerias com instituições especializadas.

Verificou-se também no ano de 2010, a mudança realizada na normativa para a oferta do atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial no sistema municipal de ensino de Campo Grande, por meio da Deliberação CME/MS n. 1.142, de 4 de novembro de 2010 (CAMPO GRANDE, 2010a). Nesse documento, em consonância com a política nacional da educação especial vigente (BRASIL, 2008b), foram considerados como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou alunos com altas habilidades/superdotação (CAMPO GRANDE, 2010a, art. 4º). Para tanto, estabeleceu, em atendimento ao Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008e), o duplo cômputo da matrícula aos alunos da classe comum da rede municipal, matriculados, concomitantemente, no AEE, como dispõe o Fundeb (CAMPO GRANDE, 2010a, art. 6º), com atendimento prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais²⁷⁰ (art. 7º), bem como a possibilidade do AEE ser

²⁶⁹ Não foi possível desenvolver uma análise mais aprofundada sobre tais indicadores devido ao não esclarecimento, por parte do setor da educação especial da Semed, se esses atendimentos foram tabulados de forma cumulativa, ou não.

²⁷⁰ No referido documento não constou a definição de salas de recursos multifuncionais, apenas do Atendimento educacional especializado – AEE como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da rede regular de ensino” (CAMPO GRANDE, 2010a, art. 1º).

realizado em instituições especializadas (Centros de Atendimento Educacional Especializado) conveniadas com a Semed (§1º, art. 7º).

A partir desse mesmo ano, quanto à lotação dos profissionais que atuam em atendimento da educação especial, nas escolas (professor auxiliar, professor de salas de recursos, professor tradutor e intérprete de libras), a Semed passou a adotar a sistemática de seleção por edital. No caso do professor da sala de recursos multifuncionais, foram publicados editais de seleção²⁷¹, sendo exigido: disponibilidade de 40 horas semanais, com carga horária mínima de vínculo efetivo municipal (concurso público), de vinte horas; domínio das diferentes tecnologias de informação e comunicação; formação/capacitação inicial que o habilitasse para o exercício da docência na educação especial; experiência em classes comuns e/ou salas de recursos; análise de currículo e entrevista (CAMPO GRANDE, 2010b). Porém, a partir de 2011, priorizou-se apenas o professor efetivo (concurado) da rede municipal.

As exigências solicitadas apontam para uma mudança no perfil do professor para atuação em salas de recursos, na rede municipal, com destaque para o domínio das tecnologias, indicando, assim, que os equipamentos que passaram a constituir, prioritariamente, as Salas de Recursos Multifuncionais, desde 2006²⁷², influenciaram diretamente na seleção do professor para atuação no AEE, na Reme.

Isso mostra a relação entre a política do MEC e as políticas locais. No entanto, é oportuno lembrar que os municípios brasileiros são instâncias administrativas com autonomia própria para a condução das suas políticas. Contudo, não se pode deixar de considerar que a gestão das políticas locais é regulada pelo Estado brasileiro (WERLE, 2010) e no seu âmbito, as políticas relacionadas à educação especial (GARCIA, 2009).

Em 2011, no universo da Educação Básica da rede municipal, registraram-se 95.311 matrículas (CENSO ESCOLAR, 2011), dessas, 76.069 no ensino fundamental, com 1.557 (2%) alunos público-alvo da educação especial identificados nessa etapa, pela equipe da educação especial da Semed, quando foram ofertadas 56 Salas de Recursos Multifuncionais. Esse indicador de alunos identificados na Educação Básica da Reme, pela educação especial,

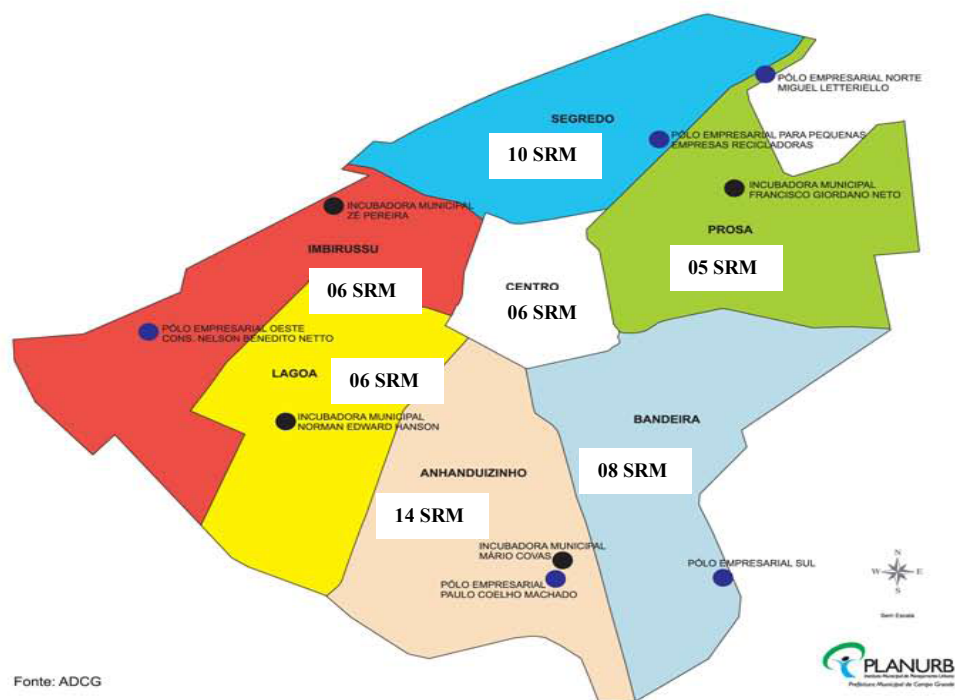
²⁷¹ Edital n. 22, de 10 de novembro de 2010 (CAMPO GRANDE, 2010b) Em 2011, a sistemática de seleção passou a priorizar apenas o professor efetivo da rede municipal, mediante a publicação do Edital n. 2, de 27 de janeiro de 2011 (CAMPO GRANDE, 2011e) e do Edital n. 13, de 26 de julho de 2011 (CAMPO GRANDE, 2011f). Ver Anexos III, IV e V.

²⁷² A partir da publicação do documento “Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” (ALVES, 2006, p. 19), quando as tecnologias, sobretudo as tecnologias avançadas foram indicadas para o atendimento aos alunos: “poderão ser utilizadas nas salas de recursos, tanto a *tecnologia avançada*, quanto os computadores e *softwares* específicos, como também os recursos de *baixa tecnologia*, que podem ser obtidos ou confeccionados artesanalmente pelo professor, a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar”.

mostra que, na perspectiva da inclusão escolar, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados pela educação especial no município de Campo Grande, considerando-se que essa abarcou 2% do total de alunos matriculados no sistema municipal.

Em que pese essa questão, é notável a expansão e o aprimoramento das linhas organizadoras da política da educação especial nesse município nos últimos anos e, particularmente, do atendimento em salas de recursos, a partir da vigência do PDE/PAR. Neste estudo, buscou-se apresentar a referida expansão das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme, em 2011, nas suas 84 unidades escolares localizadas nas sete regiões urbanas de Campo Grande, por meio da figura 1.

Figura 1 – Regiões urbanas do município de Campo Grande e salas de recursos multifuncionais na Reme (2011)



Fonte: CAMPO GRANDE. Planurb. Perfil Socioeconômico de Campo Grande. 2011, p. 101 (com adaptação da autora deste estudo).

Legenda: SRM (Salas de Recursos Multifuncionais).

Organização: Corrêa, 2011.

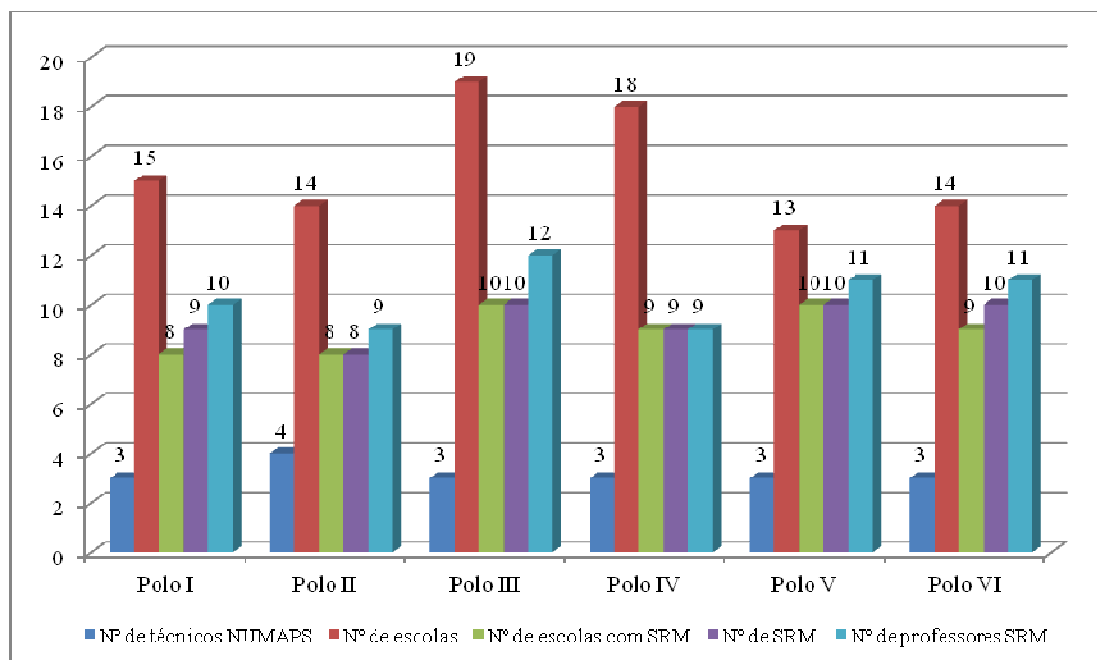
Nesse ano, 51 escolas mantinham em funcionamento 55 SRM, assim distribuídas: seis SRM em seis escolas localizadas na região Imbirussu; cinco SRM em cinco escolas da região Prosa; oito SRM em oito escolas da região Bandeira; quatorze SRM em treze escolas da região Anhanduizinho; seis SRM em seis escolas da região Lagoa; seis SRM em cinco escolas da região Centro; dez SRM em oito escolas da região Segredo (Figura 1). A outra

SRM, a primeira implantada com essa natureza na Reme, está localizada em uma escola do Distrito de Anhanduí, não apresentada na figura 1, visto que as sete regiões urbanas do município de Campo Grande não abrangem essa localidade.

Como já apontado neste estudo, em 2007, os Numaps foram implantados como estratégia para oferecer acompanhamento o mais próximo possível dos alunos e dos professores e dar sustentação aos avanços da inclusão e que quando da sua criação, o número de técnicos era insuficiente para o devido acompanhamento dos alunos matriculados nas escolas (NERES, 2010).

Pelos dados apresentados no gráfico 12, ao que tudo indica essa situação não se modificou haja vista que, em 2011, os técnicos dos Numaps acompanharam o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, incluindo orientação às famílias, em 93 escolas da Reme. Nelas, em atuação, todos os profissionais que dão suporte ao atendimento educacional especializado da rede municipal, entre eles, 62 professores das 56 salas de recursos. Frente ao exposto, cumpre destacar a importância de se ampliar o número de técnicos dos Numaps para esse fim.

Gráfico 12 – Relação entre o número de técnicos dos Numaps, de salas e de professores de salas de recursos multifuncionais na Reme de Campo Grande por polo e escola (2011)



Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2011.
Organização: Corrêa, 2011.

Vale ressaltar que, atualmente, além dos Numaps, compõem a estrutura de suporte aos atendimentos da educação especial, na Reme, os seguintes núcleos:

- Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados (NPBTA), responsável pela produção de material didático-pedagógico para os alunos com deficiência visual da Reme.
- Núcleo de Apoio aos Centros de Educação Infantil (Ceinfs), que tem como objetivo atender as crianças com deficiência em suas especificidades, responsável pelos encaminhamentos aos atendimentos especializados e, pelo desenvolvimento de orientações pedagógicas aos professores e demais profissionais dos Ceinfs, bem como a atualização da demanda do público-alvo da educação infantil no Censo escolar²⁷³.
- Núcleo de Apoio Pedagógico ao aluno com Surdez (Naps)²⁷⁴, que objetiva assegurar apoio pedagógico aos alunos com surdez, bem como promover formação continuada e capacitação aos profissionais da educação para esse fim.
- Núcleo de Paralisia Cerebral e Deficiência Física (NPCDF), responsável pela orientação e apoio pedagógico às questões relativas à acessibilidade (material pedagógico, tecnologias assistivas, mobiliário adaptado).
- Núcleo de Educação Profissional Inclusiva, que tem a função de oportunizar a formação inicial e continuada de alunos público-alvo da educação especial da Reme²⁷⁵, visando sua inserção em atividades laborais remuneradas.

A organização dos respectivos núcleos é indicada no Organograma 1, apresentado na próxima página:

²⁷³ Registra-se que os 96 Centros de Educação Infantil da Reme tem em sua população crianças que apresentam necessidades específicas/deficiência. Nesse sentido, em 2011 foram identificadas 34 crianças, com incidência da síndrome de down e deficiência física, encaminhadas para atendimentos da saúde municipal, bem como para convênios firmados pela Prefeitura Municipal com instituições especializadas, que continuam dando suporte para o atendimento educacional especializado aos alunos da rede municipal.

²⁷⁴ A partir de 2011, a rede municipal organizou o atendimento educacional especializado aos alunos surdos em escolas-polo, nos seis polos dos Numaps da Reme, visando oportunizar um ambiente favorável à troca linguística entre esses alunos.

²⁷⁵ Para capacitação, alunos com quatorze anos e, maiores e para a inserção em atividades laborais, dezoito anos completos e a maior.

Organograma 1 – Estrutura da Divisão de Educação Especial da Semed para o atendimento da educação especial na Reme de Campo Grande (2011)



Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2011.
Organização: Corrêa, 2011.

Além das atividades mencionadas, a Divisão de Educação Especial da Semed realiza o monitoramento dos alunos matriculados na Reme que são beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Como é possível observar, com a expansão do atendimento educacional especializado oferecido na Reme, a estrutura dos serviços para o seu acompanhamento também se ampliou. Entretanto, no caso da educação infantil, no que refere ao atendimento às crianças no contexto dos estabelecimentos educacionais que oferecem essa etapa de escolarização, o mesmo ainda se tangencia aos encaminhamentos aos atendimentos especializados (convênios ou parceiras).

Diante da estrutura da oferta do atendimento da educação especial, na Reme de Campo Grande, ficou explícito que, atualmente, apesar dessa rede ter como ênfase a oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, há uma cautela por parte da gestão da educação especial municipal em não torná-las como exclusivas, pois essa rede também oferece outros tipos de atendimentos e serviços para atender a diversidade e necessidades específicas apresentadas pelo seu alunado.

No decorrer da investigação que ora se apresenta sobre a política de implantação do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, na Reme, no âmbito das ações do PAR, não se teve acesso aos dados oficiais do MEC (Planilha/Seesp) referentes à distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais, no ano de 2011.

Porém, na finalização do levantamento de dados desta pesquisa, segundo informações disponibilizadas pela gestão da educação especial, na Semed, nesse ano, a rede municipal foi atendida, por meio da “assistência técnica” do MEC, com mais quatro Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo I), totalizando-se, assim, em 51 Salas de Recursos Multifuncionais recebidas com apoio do MEC, no período de 2008 a 2011. Tal indicador aponta para um índice superior a 150% do quantitativo estabelecido nas ações do PAR (Plano

Plurianual 2008-2011), do município de Campo Grande. Desse modo, em 2011, das 56 (100%) salas de recursos “multifuncionais” da Reme, apenas cinco (9%) estavam em funcionamento sem a assistência técnica do MEC, porém, conforme informações daquela Secretaria, essas também já haviam sido confirmadas pela Secadi, para o ano de 2012.

Essa situação confirma que o PAR é uma meta estratégica do PDE e que vem exercendo um papel regulador das políticas públicas gestadas no âmbito do governo federal, patenteando, assim, a distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais, com “apoio técnico” do MEC, através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, contribuindo para a criação e o funcionamento dessas salas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro (MINAYO, 1993).

É fato que no Brasil, nas duas últimas décadas, a escola ao acolher um contingente da população que antes não tinha acesso a ela, na mesma direção, ampliou o número de matrículas de pessoas com deficiência, sendo que tal ampliação tem exigido, do poder público, mais investimento em ações e programas para atender suas demandas e determinando assim, a forma de o Estado brasileiro estabelecer suas políticas.

Todavia, os programas que se propõem a atender os municípios com menor desenvolvimento econômico e com baixo Ideb, no sentido de promover a redução da pobreza e das desigualdades no Brasil trazem na sua origem uma contradição: esses programas solicitam projetos/planos equivalentes tanto para os municípios com maior desenvolvimento econômico como para aqueles municípios que se encontram em situação econômica menos favorecida. Ou seja, os municípios com equipes técnicas mais capacitadas têm maior poder de negociação junto ao governo federal na elaboração dos seus projetos/planos, pois os menores municípios, de modo geral, têm as menores equipes e na maioria dos casos geralmente são os que apresentam mais dificuldades para esse fim, bem como para o acompanhamento e monitoramento dos recursos a eles destinados.

Essa situação gera condições diferenciadas aos municípios brasileiros para o enfrentamento das políticas de editais estabelecidas pelo governo federal, considerando-se o perfil desse governo, nos últimos anos, que se propõe ao combate das desigualdades no país. Assim, esta pesquisa, ao se debruçar sobre o estudo de uma política em desenvolvimento deparou-se com os limites e desafios próprios de investigações dessa natureza.

Em linhas gerais, verificou-se com a realização deste trabalho que há uma relação estabelecida entre as políticas emanadas pelo governo federal e a execução das políticas locais (estados e municípios). No entanto, essas políticas também indicaram que essa relação é complexa, pois os municípios fazem escolhas do que priorizam nas suas políticas, principalmente os com maior desenvolvimento econômico, como é o caso de Campo Grande, que nas suas escolhas optou por não incluir a dimensão 1 – “Gestão Educacional”, na Síntese do PAR, para as ações relativas à educação especial.

Nessa direção, os indicadores da política educacional brasileira, observados neste estudo, ao apontarem o quantitativo de 24.301 salas de recursos multifuncionais (Tipos I e II) distribuídas no país no período de 2005 a 2010, através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o PDE/PAR, têm induzido uma perspectiva política de governo para a educação especial sem levar em consideração a singularidade das regiões brasileiras, embora o município de Campo Grande tenha instituído em suas ações, outros tipos de serviços e profissionais de apoio.

Tomando-se por base as políticas da educação especial disseminadas pelo Estado brasileiro em períodos anteriores, é possível inferir que a primazia do governo federal pela atual política da oferta do atendimento educacional especializado por meio de um programa, remete a uma suposta reedição da política de educação especial desenvolvida em décadas passadas, que teve como foco do atendimento educacional especializado as classes especiais. Diferentemente do que ocorreu em momentos anteriores, apesar de a atual política de educação especial se denominar como disseminadora de uma educação inclusiva, ela é revestida de uma “perspectiva única” (BUENO, 2008) pela ênfase prioritária do *locus* do atendimento educacional especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais.

Seguindo esse raciocínio, com a padronização da política de oferta do AEE, no país, o poder público além de condensar custos no desenvolvimento de suas ações, expressa a necessidade de atender as atuais demandas de expansão de produtos e consumo, do capital.

As análises relativas ao mapeamento do número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e, à distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais, em âmbito nacional, vislumbraram que a lógica adotada pelo governo federal pautou-se na relação federativa, ao revelar maior cobertura com a concessão das referidas salas às regiões do país que evidenciam mais desigualdades sociais e para o acesso à educação (Norte e Nordeste).

As linhas organizadoras da educação especial na Reme, em certa medida, remetem às recentes constatações de Prieto (2009), quando investigou sobre as políticas municipais de educação especial em municípios paulistas, ao evidenciar que nesses municípios, houve “uma tendência uniformizadora na política da educação especial nos últimos anos, com a implantação das salas de recursos e centros de apoio como formas de prover as unidades escolares, os professores e os alunos com atendimento educacional especializado” (PRIETO, 2009, p. 72).

O caminho trilhado pela Reme com a implantação de salas de recursos para a oferta do atendimento da educação especial, desde meados da década de 1990, bem como a

expansão desse tipo de atendimento, a partir dos anos 2000, principalmente com a execução do PDE por meio do PAR, reitera a realidade constatada por Prieto (2009) no estado de São Paulo, cuja história e perfil são muito distintos do estado de Mato Grosso do Sul, e no caso, de Campo Grande.

Em relação ao objetivo geral proposto por esta pesquisa que visou analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme, no contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação no país e o PAR, como seu meio de execução, constatou-se nos resultados apresentados, a intrínseca relação entre a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande e, a execução da política educacional com o PDE/PAR, particularmente, o poder de indução desse programa na política local.

Embora o município de Campo Grande apresentasse elevados indicadores do Ideb, no período concernente à investigação do presente estudo (2007-2010), por meio das ações do PAR de Campo Grande (Plano Plurianual 2008-2011), constataram-se para a educação especial, quatro ações com dez subações, dessas: quatro subações com assistência técnica do MEC, três subações com assistência financeira do MEC e, três ações a serem executadas pelo município, sendo que no diagnóstico do PAR desse município foi apontado para a existência de laboratórios de ciências, informática e/ou artes, esses, porém, estivessem desativados por falta de equipamentos necessários, dentre eles, os relativos ao atendimento em salas de recursos.

Desse modo, nas ações definidas para a educação especial, no âmbito PAR, estabeleceu-se a estratégia de implantação de vinte Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2010, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com assistência técnica do MEC. Porém, a Reme foi contemplada, pelo MEC, com um quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais superior a 100%, em relação às metas projetadas no PAR no Plano Plurianual em referência, isto é, com 41 salas. Ainda que, em 2011, das 56 Salas de Recursos Multifuncionais na Reme, 51 delas estavam em funcionamento com o “apoio técnico” do MEC, o que mostra a capacidade de negociação do município de Campo Grande junto ao governo federal, bem como revela que esse é grande beneficiário das suas políticas, por meio dos projetos/planos elaborados por sua equipe técnica.

Ainda, foi possível verificar o registro integral, mas não único, da política nacional de educação especial na política educacional desse município, tanto no que se refere à caracterização do alunado, organização dos serviços, capacitação dos profissionais, aquisição

de equipamentos e material didático-pedagógico necessários às especificidades dos alunos, com destaque para a oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

Por outro lado, diante do indicativo do grande número de atendimentos oferecidos por instituições especializadas de natureza privada, aos alunos público-alvo da educação especial da Reme, infere-se que a decisão do município de Campo Grande por manter convênios e parcerias com essas instituições para esse fim (relação público e privado) sustenta a hipótese inicial levantada nesta tese de que o “apoio técnico” oferecido pelo MEC, por meio do PAR, não garante a multifuncionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande, visto que na rede municipal, por meio desse programa, a abrangência da oferta do atendimento educacional especializado a esse alunado não foi ampliada, na mesma proporção, que a expansão do número de Salas de Recursos Multifuncionais realizada com o “apoio técnico” do MEC. Em que pese tal questão, foi possível constatar o esforço do poder público municipal na ampliação do atendimento educacional especializado oferecido a essa população, na Reme.

É importante observar que o fato de a Reme registrar uma parcela dos seus alunos como público-alvo da educação especial, isso não significa que, necessariamente, todos tenham que receber atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, mas sim, aqueles que mais necessitam desse atendimento.

Também cumpre destacar que, como proposição política, as referidas salas podem servir como espaço para muitas funções pedagógicas e não apenas para o atendimento educacional especializado e só se justificam, se estiverem articuladas com o ensino desenvolvido em classes comuns. No entanto, esse não foi o objeto de investigação desta pesquisa.

E, apesar de essas serem um espaço fundamental para o alunado que requer o atendimento educacional especializado, na perspectiva da inclusão escolar, as Salas de Recursos Multifuncionais não devem ser o espaço exclusivo – “modelo único” – para esse fim, como pretende o MEC, o que foi possível constatar na política da educação especial na Reme de Campo Grande. Isso indica a importância e a necessidade dessa rede primar pela continuidade da oferta de outros atendimentos educacionais especializados e serviços, além daqueles oferecidos em Salas de Recursos Multifuncionais.

Assim, tem-se como ponto central das conclusões desta pesquisa que o PDE/PAR representa a materialidade estratégica do Estado brasileiro como regulador das políticas públicas do governo federal, que tem a indução do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais como um dos instrumentos legítimos para esse fim. Aliado a essa

questão, o fato de se permitir desvelar contradições na atual política da educação especial no país que sob a perspectiva da inclusão, vem sendo desenhada com foco num modelo exclusivo da oferta de atendimento educacional especializado.

Em outras palavras, parafraseando Bueno (2008), ousou-se afirmar que: quando incorporarmos as políticas educacionais acriticamente, no caso em questão a opção do governo federal em oferecer o atendimento educacional especializado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, pode-se contribuir para que essa opção se naturalize como perspectiva de política única da educação especial brasileira.

Desse modo, ao finalizá-la, suas análises não se esgotam em si mesma, mas indicam a relevância de que outros estudos possam desenvolver o aprofundamento de algumas questões levantadas e que não foram discutidas, no seu âmbito, em decorrência de não ser o seu foco de investigação, principalmente: a) Natureza da multifuncionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, a função específica do atendimento educacional realizado; b) Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais, pelo MEC, para instituições privadas, principalmente, a partir do PDE/PAR; c) Participação de alunos público-alvo da educação especial na Reme e de outras redes de ensino nos exames de larga escala realizados pelo MEC (Prova Brasil, Saeb), e da sua relação com os indicadores do Ideb.

Em suma, espera-se que este estudo venha a contribuir com o acervo de pesquisas que constituem o campo da educação especial brasileira, sobretudo, para aquelas que se dedicam a investigar as políticas de inclusão escolar, bem como que outros trabalhos possam ampliar suas análises e resultados.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. [...]
(MANOEL DE BARROS).

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 99-110.

_____. GARCIA, Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas (2008)**. Disponível no *site*: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742008000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 ago. 2009.

ALMEIDA, Carina. E. Maciel; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O impacto da ‘inclusão’ nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. ABPEE: Marília, 2007. p. 247-258.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: **Experiências Educacionais Inclusivas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília DF, 2006, p. 15-24. Disponível no *site*: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMORIM, Milene. Dias; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O Plano de Ações Articuladas como metodologia de planejamento da educação municipal. **Anais 10ª ANPEd CO 2010**. Uberlândia, ANPEd CO, 2010. p. 1-10.

ANACHE, Alexandra, Ayach. **Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS: UFMS, 1991. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 1991.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995; 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 25, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, Vera Fátima de Paula; Oliveira, Regina Tereza Cestari. Avaliação Externa da Educação Básica no Âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): Municípios Sul-Mato-Grossenses. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas e I Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Administração da Educação - ANPAE-AL**, 2011, Maceió-AL. Anais do VI EPEAL. Maceió -AL : UFAL, 2011. v. 1. p. 1-10.

ARAÚJO, Luiz. **Os fios condutores do PDE são antigos**. Disponível no *site*: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

ARAÚJO, Valdair Fogaça de. **Análise das propostas de atendimento de educação especial em relação ao cotidiano das escolas em Corumbá**. Relatório de Iniciação Científica. PIBIC. CNPq/UFMS, 1995.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: **O Cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; Kassar, Mônica Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatais e não estatais, em MS, 2004. In: NERES, Celi Corrêa; Lancillotti, Samira Saad Pulchério. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2006.

ARNAL, Leila de Souza Peres. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, UEM. Maringá, PR, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.

BATISTA, Neusa Chaves. Gestão Democrática da Educação: Um Estudo de Situações e Tendências no Plano de Ações Articuladas em Municípios do Rio Grande do Sul. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-15.

BELLO, Isabel Melero. O Plano de Ações Articuladas como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-9.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. 3ª Edição. Jorge Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1981.

_____. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. (Orgs.). **O público e o privado na educação. Interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p.119-136.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Editora da PUC/SP - EDUC, 2004. v. 1.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos

(Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1. ed. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008. v. 1.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

CALDAS, Carmen Lígia; NASCIMENTO, Maria Edinalva; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. O Plano de Ações Articuladas (PAR) de Campo Grande-MS: Os Desafios da Gestão Educacional. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas e I Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Administração da Educação - ANPAE-AL**, 2011, Maceió-AL. Anais do VI EPEAL. Maceió-AL: UFAL, 2011. v. 1. p. 1-10.

CAMINI, Lucia. **Gestão Educacional e a relação entre Entes Federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Porto Alegre. UFRGS, 2009. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

_____. **A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: tensões e tendências** (2010). Disponível no *site*: <<http://www.gt5.ufpr.br/2010/anais/comunica/ mesa2/Lucia%20Camini.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

CARBONARI, Vera Lúcia Gomes. **Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**. Campo Grande-MS: UCDB, 2008. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB. Campo Grande, MS, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre. Mediação, 2000.

_____. **Algumas observações acerca do Decreto 7.611/11**. 2011. Disponível no *site*: <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=18640>. Acesso em: 22 abr. 2012.

CASTRO, Jorge Abrahão; DUARTE, Bruno de Carvalho (2008). **Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas**. Brasília, Ipea, Texto para Discussão n. 1352, ago. 2008. Disponível no *site*: <<http://ideas.repec.org/p/ipe/ipetds/1352.html>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

CASTRO, Rubens da Silva; ARAÚJO JÚNIOR, Francisco Chagas Parente de. **Prouni: o público a serviço do privado**. Disponível no *site*: <<http://www.adua.org.br/artigo.php?idArtigo=22%20>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, UFRG, Rio Grande, RS, 2009.

COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo, futuro do capitalismo? In: **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996. p. 195-202

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: De TOMMASI *et al.* (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2005.

_____; SILVA, Karina de Lima. **A educação especial no município de Aquidauana-MS: um estudo dos seus indicadores..** In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Londrina - PR. Inclusão: Pesquisa e Ensino. Marília - SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011. v. único. p. 3445-3456.

CRUICKSHANK, William; JOHNSON. G. Orville. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Impactos sobre as dimensões de acesso e qualidade. In: **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. M. Graciano (Coordenadora). São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4). p. 14-15.

CRUZ, Rosana Evangelista. **O financiamento da educação pública no Brasil – 1988/2006** (2009). Disponível no *site*:
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.5/03_Rosana%20Evangelista%20da%20Cruz.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina. Controle social na educação municipal: Os Planos de Ações Articuladas e o desafio da construção do novo sistema nacional de educação na Amazônia. In: **33ª Reunião da ANPED. (2010)**. Disponível no *site*:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6712--Int.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 82, 2009. Disponível no *site*:
<http://observatorio03.files.wordpress.com/2010/06/elementos-das-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2011.

DUNN, Lloyd M. **Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1971.

_____. **Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1975.

ENCISO, Oliva. **Mato Grosso do Sul – minha terra**. 2. ed. ver. Ampl.. Campo Grande, MS: SENAI, 2003.

ESTRADA, Adrian Alvarez; SPECK, Raquel Angela (2012). **O Plano de Desenvolvimento da Educação e suas relações com as alterações no mundo do trabalho**. Disponível no *site*:
<<http://www.senac.br/BTS/381/artigo3.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

FARENZENA, Nalu (2010). **Políticas de assistência financeira da União no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica**. Disponível no *site*:

<<http://www.gt5.ufpr.br/2010/anais/comunica/mesa1/Nalu%20Farenzena.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

FARENZENA, Nalu; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres; MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul: Uma Avaliação. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. A utilização dos indicadores na gestão municipal. In: **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. M. Graciano (Coordenadora). São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4). p. 35-38.

FERNANDES, Reynaldo. O IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. In: **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. M. Graciano (Coordenadora). São Paulo: Ação Educativa, 2007b. (Em Questão, v. 4). p. 29-31.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. INEP. Brasília, 2007a.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; NOVAES, Izabel Cristina. A prática de planejamento no Brasil e o PDE. In: **I Congresso Ibero-Brasileiro e VI Congresso Luso-Brasileiro na Espanha e em Portugal** PDF, 2010, Elvas /Portugal e Cáceres /Esp. I Congresso Ibero-Brasileiro e VI Congresso Luso-Brasileiro na Espanha e em Portugal PDF, 2010.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. Políticas educacionais e educação especial. In: **25ª Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu**. Banco de Dados e Artigos e Documentos. Caxambu: Educacaoonline, 2002. v. 1. p. 1-11. Disponível no *site*:

<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5%3Aeducacao-especial&id=36%3Apoliticas-educacionais-e-educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 25 jul. 2004.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 372-390.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil**. Disponível no *site*:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 abr. 2011.

FONSECA, João Pedro da. Municipalização do ensino: entre medos e esperanças às vésperas do terceiro milênio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília: ANPAE. v. 13, n. 2, jul./dez. 1997.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, vol. 29, n. 78, Campinas mai/ago, 2009. Disponível no *site*:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002>. Acesso em: 11 out. 2011.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009. v. 1. 312p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Set.-Dez. 2006, v. 12, n. 3, p. 299-316.

_____. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: Claudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 123-139.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

_____. **Política gerencial da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial (2009)**. Disponível no *site*: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2010.

GARCIA, Valéria Paiva Casasanta. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. 2005. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Uberlândia, MG, 2005.

GIL, Juca. **Fundeb obscuro**. Disponível no *site*: <<http://jucagil.sites.uol.com.br/fundebobscuro.html>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3 ed. Rio de Janeiro, Viveiros de Castro Editora LTDA: 7 Letras, 2004.

_____; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino (2006)**. Disponível no *site*: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf. Acesso em: 28 ago. 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia: Que é a Sociologia?**. Trad. Lupe C. Garaude; José A. Giannotti, Ed. 6. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

GRIBOSK, Claudia Maffini. **Políticas Públicas da Inclusão na Educação Especial**. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, Ações Inclusivas de Sucesso. 2004. **Anais...** Belo Horizonte, PUC-Minas, p. 01-12.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação Especial: trajetórias em Mato Grosso do Sul**. Disponível no *site*: <<http://www.sed.ms.gov.br>>. Campo Grande-MS, 2006.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da Educação Básica**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS: MS. Campo Grande, MS, 2005. Disponível no *site*: <http://www.cbc.ufms.br/tesesimplificado/tde_arquivos/6/TDE-2009-09-21T080057Z-450/Publico/Mariuza.pdf>. Acesso em: 29 set. 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedec**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Políticas Públicas e Educação. Campinas, SP: n. 55, p. 30-41, 2001.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'Etat en Action. Politiques Publiques et Corporatismes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Políticas sociais públicas de educação especial. **Vivência**. São José, n. 12, p. 24-25, 1995.

JANNUZZI, Paulo de Martino (2011). **Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas**. Disponível no *site*: <<http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2011/02/INDICADORES-SOCIAIS-JANUZZI.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A deficiência mental na voz das professoras**. Campo Grande-MS: UFMS, 1993. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 1993.

_____. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. (Org.) **Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000. p. 137-166.

_____. Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado. In: **Trabalho, educação e política social**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 267-285.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional** (2011). Disponível no *site*: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: n. 46, p. 16-28, 1998.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular – Do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 45-62.

_____; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio**, Campo Grande, n. 6, p. 5-11, 1997.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEHER, Roberto. **PAC: a afirmação do parasitismo do capital sobre o trabalho (2007)**. Disponível no *site*: <http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/ver_revista.php?id=19>. Acesso em: 19 ago. 2011.

_____. **Educação no governo Lula da Silva: Reformas sem projeto** (2010). Disponível no *site*: <<http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. O regime de colaboração intergovernamental. In: GRACIANO, Mariangela (coord.). (Org.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007, v. 4, p. 9-13.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo**. In: José Geraldo Silveira Bueno, Geovana M. Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008, v. 1, p. 109-162.

MACHADO, M. Therezinha; ALMEIDA, Marlene C. **Ensinando crianças excepcionais**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio (Coleção “Didática Dinâmica”), 1969.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; MARCHAND, Patricia Souza. Plano de Ações Articuladas: Competências dos entes federados na sua implementação. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13.

MALHEIRO, Cícera A. Lima; MENDES, Enicéia G. ; BOTURA, Regiane Ribeiro. Análise da distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2011, Londrina. Inclusão: Pesquisa e Ensino. Londrina : UEL, 2011. v. 1. p. 1-1.

MARTINS, André Silva. **Todos pela Educação**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI (2008). Disponível no *site*: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

MARTINS, Vicente. **Educação e o regime de colaboração** (2004). Disponível no *site*: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=202:educacao-e-o-regime-de-colaboracao&catid=12:artigos-de-usuarios&Itemid=23>. Acesso em: 2 abr. 2012.

MARX, Karl. **Para uma crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, v. I, 1987. p. 1-32 e 163 – 214. (Os pensadores).

_____. Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Vol. 1, 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

_____. **Contribuição a Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Prefácio).

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação).

_____. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Política educacional de educação especial. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos, Educação e Sociedade. Campinas: n. 23, p. 5-15, 1989.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: 33ª **Reunião Anual da ANPED**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1-17. Disponível no *site*: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Res.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, UFMA. São Luís, MA, 2008.

MENDES, Danielle Cristina de Brito. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, Maria Cristina. et al. **Educação especial**: políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: EDUEL, 2003, p. 25-41. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Carlos, SP, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-ABRASCO, 1993.

MINTO, Lalo Watanabe. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes (2009)**. Disponível no *site*: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/NYGyMiph.doc>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. **Reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. **A visão sistêmica no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível no *site*: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/104.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

NERES, Celi Corrêa. **A educação especial no Mato Grosso do Sul na década de 1990**. [2006]. Disponível no *site*: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Celi%20Correa%20Neres%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, USP. São Paulo, SP, 2010.

_____. **Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande – MS)**. 1999. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago./2009.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2004.

_____; CORRÊA, Nesdete Mesquita; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande, 2004. In: **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implantação em municípios das diferentes regiões**. Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade? 27ª reunião da

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **ANPEd**. Caxambu, 2004, v. 1. p. 1-146.

OLIVEIRA, Gesner; TUROLLA, Frederico. **Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas**. Disponível no *site*: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n2/a08v15n2.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Projeto de Pesquisa: **Gestão das Políticas Educacionais: o impacto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses**. Campo Grande, 2010.

_____.; SENNA, Ester. O Plano de Ações Articuladas no Contexto do PDE: A dimensão gestão educacional no PAR dos municípios sul-mato-grossenses. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-15.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. M. Graciano (Coordenadora). São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4). p. 32-34.

OTERO, Natacya Munarini; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A política municipal de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil no município de Dourados, MS. [2008]**. Disponível no *site*: <http://www.nupe.ufpr.br/JPE/n4_7.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PICCHI, Magali Bussab. **Sala de recursos para deficientes mentais educáveis no estado de São Paulo: razões da instalação e condições de funcionamento**. 1995. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, SP, 1995.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo (2007)**. Disponível no *site*: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação. PDE foi mais uma marca fantasia do que articulador de políticas**. Entrevista. (2010). Disponível no *site*: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=920%3Apde-foi-mais-uma-marca-fantasia-do-que-articulador-de-politicas-diz-pesquisador&option=com_content&Itemid=104>. Acesso em: 30 jul. 2011.

PIRES, Nise. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora EDUR e Editora NAU, 2010. 280p.

PRIETO, Rosângela Gavioli; MANTOAN, Maria Teresa Egler; ARANTES, Valéria Amorim. 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: pontos e contrapontos**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2006, v. 1, p. 31-103.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

_____. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 263p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2000.

_____. Trajetórias da política nacional de educação e a educação especial: focalizando o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (Orgs.). **Políticas Públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 35-57.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos / velhos significados para educação especial. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

_____. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: Cláudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação / CDV / FACITEC, 2009, v. 1, p. 57-78.

_____. **Decreto n. 7.611**: mais um discurso de mudança ou a reafirmação do ainda existente? São Paulo, 2011. 7 f (Texto digitado).

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado**: Análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. 164. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Corumbá, MS, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, vol.28, n°.100, p. 1231-1255, Out. 2007.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Sistema de Educação:** Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 20 dez. 2010.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **A cultura escolar desenhando as relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental.** 2003. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo, SP, 2003.

_____. Possibilidades e limites no/do estudo comparado de documentos curriculares: a construção da história curricular no campo da educação especial (1979 e 1999). In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória - ES. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória - ES: UFES, 2011. p. 1-12.

SILVA, Karina de Lima; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Revelando a memória da educação especial em Aquidauana: Marcos indicadores de uma trajetória. In: Antônio Firmino de Oliveira Neto; Marta Costa Beck. (Org.). **Cotidiano: Cidade, Educação e Cidadania.** Campo Grande: Editora UFMS, 2011, v. único, p. 171-198.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível.** 2008. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, UNB. Brasília, DF, 2008.

SIMIONATTO, Ivete. (2001). **Crise, reforma do Estado e políticas públicas:** implicações para a sociedade civil e a profissão. Disponível no *site*: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87htm>>. Acesso em: 13 set. 2003.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e ensino médio:** perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, RS, 2011.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, SP, 2011.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de Planejamento da educação: O que há de novo? In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** São Paulo: ANPAE, 2011. p.1-12.

_____. Os planos e a gestão da educação básica no Brasil: o PDE em análise. In: **24º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 3º Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação.** Vitória: ANPAE, 2009. p. 1-17.

SOUZA, Sandra Zakia de. **Plano de Desenvolvimento da Educação** (2008). Depoimento. Disponível no *site*: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=588%3Adepoimento-sandra-zakia--professora-da-faculdade-de-educacao-da-usp&option=com_content&Itemid=104>. Acesso em: 10 jun. 2011.

TELFORD, Charles W. ; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1978.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “**A SIR chegou...**”. Sala de Integração e Recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2002. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, RS, 2002.

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

VALLE, Bertha de Borja Reis do. O PNE e o PDE como desafios políticos para os educadores. **Revista Tessituras**. Disponível no *site*: <<http://www.docentesfsd.com.br/artigos.php?exibir=Artigos&id=158>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Regime de colaboração entre os entes federados: sua expressão a partir dos municípios do Rio Grande do Sul (2010)**. Disponível no *site*: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/37.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

Documentais

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse Estatística Economia dos Municípios (2005-2009)**. Brasília: IBGE. Disponível no *site*: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005_2009/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____; _____. **Censo Demográfico de Campo Grande - MS**. Brasília: IBGE. (2010h). Disponível no *site*: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=ms>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

_____. MEC. Centro Nacional de Educação Especial. Educação especial. **Dados estatísticos – 1974 (1975)**. 1º volume.

_____. **Sinopse Estatística Censo Escolar 1988**. MEC. Secretaria de Administração Geral. Coordenação Geral de Planejamento Setorial. Coordenação de Informações para o Planejamento. 1991.

BRASIL. MEC/SAC/CPS/CIP. **Sinopse Estatística da Educação Especial. Ensino Regular – 1988**. vol. 1. (BRASIL, 1991a).

_____. MEC/SAC/CPS/CIP. **Sinopse Estatística da Educação Especial. Instituições Especializadas – 1988**. vol. 2. (BRASIL, 1991b).

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 477, de 11 de agosto de 1977**.

Disponível no *site*:

<www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-1776512422896315860>. Acesso em: 8 jan.2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Dados Estatísticos**. (1974). Brasília, 1975.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. **Dados Estatísticos**. (1981). Brasília, 1985.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta curricular para deficientes mentais educáveis**. v. 1. e 4. Brasília: MEC/CENESP, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta curricular para deficientes auditivos**. IV. 1. e 4. Brasília: MEC/CENESP, 1978.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Parecer n. 848/72. Brasília. 1972.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. (2001c).

_____. Parecer CNE/CEB n. 17/2001, que fundamenta as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. (2001d).

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Percentual do Investimento Público Direto em Educação por Nível de Ensino em Relação ao PIB Brasil (2000-2009)**. Brasília: MEC/FNE. Disponível no *site*: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 28 out. 2011.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 29/2007** (2007g). Disponível no *site*: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2010.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 10/2010** (2010b) Disponível no *site*: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/leg-res-2010>>. Acesso em: 9 set. 2010.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 26/2007** (2007k). Disponível no *site*: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/leg-res-2007>>. Acesso em: 2 dez. 2010.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 47/2007** (2007h). Disponível no *site*: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_047.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 46/2008** (2008c). Disponível no *site*: <<https://www.egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=840>>. Acesso em: 2 dez. 2010.

_____; _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Decomposição do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) (2005-2009)**. Brasília: MEC/INEP. Disponível no *site*: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/ideb2009_coletiva.ppt#296,9>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____; _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB. Resultados e Metas (2011)**. Brasília: MEC/INEP. Disponível no *site*:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=152942>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Nota Técnica. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível no *site*: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1993**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1994**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1995**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1996**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1997**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1999**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2000**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2001**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2002**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2003**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2004**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2005**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2006**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011

_____; _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 dez. 2011

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação. PNE. Subsídios para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação**. Brasília, 2001. (2001b).

_____; _____. Relatório E.F.A 2000. **Educação para Todos: Avaliação do ano 2000**. Informe Nacional. Brasília: 1999. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas Técnicas PNE 2011-2020**. Disponível no *site*: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011 (2011b).

_____; _____. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007j.

_____. **Atendimento Educacional Especializado: Orientações gerais e educação a distância**. Elaborado por BATISTA, Cristina Abranches Mota; ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, Rita Vieira. Brasília: _____.

- MEC/SEESP, 2007. (2007n). Disponível no *site*:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.
- _____. **Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: SEESP, 2003.
- _____. **Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador.** SEESP: Brasília, 2005a.
- _____. **Inclusão. Revista da Educação Especial.** Disponível no *site*:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2010. (2005b).
- _____. **Educação Inclusiva: o direito à diversidade. v. 2: o município.** Coordenação Geral SEESP/MEC: Organização Maria Salete Fabio Aranha - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- _____. **Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado.** Brasília: SEESP, 1994c. Série Diretrizes, 1.
- _____. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b, livro 4.
- _____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Brasília, 2010f.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Necessidades especiais na sala de aula.** Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- _____. **Nota Técnica SEESP/GAB/N.9/2010, de 9 de abril de 2010.** Brasília, 2010c.
- _____. **Nota Técnica SEESP/GAB/N.11/2010, de 9 de abril de 2010.** Brasília, 2010d.
- _____. **Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010, de 8 de setembro de 2010.** Brasília, 2010e.
- _____. **Nota Técnica n. 62/2011/MEC/Secadi/DPEE, de 8 de dezembro de 2011.** Brasília, 2011c.
- _____. **Planilha: Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2005-2009).** Brasília, 2011.
- _____. **Planilha: Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (2010).** Brasília, 2011.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994a, livro 1.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Versão Preliminar.** Brasília, 2007l.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. (2008b). Disponível no *site*:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2008.
- _____. **Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007.** Brasília, 2007i.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 1995c.

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 1995d.

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1984a.

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência auditiva. Brasília: MEC/SEESP, 1984b.

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1984c.

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 1984d.

_____. **Tendências e Desafios da Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994d.

_____. Ministério da Educação. **Termo de Cooperação Técnica n. 23952** que entre si celebram o Ministério da Educação - MEC e o município de Campo Grande/MS representado pelo município de Campo Grande. Brasília, 2009c.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Orientações gerais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios.** (Versão revisada e ampliada) (2009b). Disponível no *site*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5695&Itemid=>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** (2007d). Disponível no *site*: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

_____; _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Guia Prático de Ações** (2008d). Disponível no *site*: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/guia_de_acoes.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC. SIMEC/MEC.** Relatório Público do Município de Campo Grande – MS. Síntese do PAR, 2010g. Disponível no *site*: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2001. (2001a).

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Programa de Aceleração do Crescimento (2007-2010)** (2007b). Disponível no *site*:

<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/noticias/pac/070122_PAC.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2011

_____. **Plano Plurianual 2008 – 2011**: projeto de lei. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2007. 119 p. v. 1. (2007f). Disponível no *site*:

<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/081015_PPA_2008_mesPres.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011** (Exercício 2011, ano base 2010). Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6.094**, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) (2007e). Disponível no *site*:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 3 abr. 2010.

_____. **Caderno de lançamento da segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2)**. (2010a). Disponível no *site*: <<http://www.casacivil.gov.br/pasta.2010-07-07.4625721238/caderno-de-lancamento-do-pac-2>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6.571/2008** que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008. (2008e).

_____. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**, que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. (2009a). Disponível no *site*:

<http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>.

_____. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (2006). Disponível no *site*: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de junho de 2008**, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. (2008a). Disponível no *site*: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>

_____. Presidência da República. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007a). Disponível no *site*:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. **Lei complementar n. 101, de 4 de maio de 2000**, que Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação n. 1.142, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica, da modalidade da educação especial do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande, 2010a.

_____. **Edital n. 22, de 10 de novembro de 2010.** Campo Grande, 2010b.

_____. **Edital n. 1, de 25 de janeiro de 2011.** Campo Grande, 2011d.

_____. **Edital n. 2, de 25 de janeiro de 2011.** Campo Grande, 2011e.

_____. **Edital n. 13, de 25 de julho de 2011.** Campo Grande, 2011f.

_____. **Resolução SEMED n. 31, de 3 de maio de 2000.** Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Campo Grande, 2000.

_____. **Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003.** Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2003a.

_____. **Resolução SEMED n. 101, de 17 de abril de 2006.** Dispõe sobre as salas de recursos e professores itinerantes para as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2006c.

_____. **Resolução SEMED n. 127, de 01 de junho de 2009.** Dispõe sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2009c.

_____. **Resolução SEMED n. 128, de 01 de junho de 2009.** Dispõe sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2009b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades.** Campo Grande, 1979.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto n. 8.510, de 9 de agosto de 2002.** Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências. Campo Grande, 2002a.

_____. **Decreto n. 11.586, de 8 de agosto de 2011.** Dispõe sobre a desativação do Centro Municipal de Educação Especial Amilton Garai da Silva e dá outras providências. Campo Grande, 2011b.

_____. **Decreto n. 11.635, de 4 de outubro de 2011.** Dispõe sobre as atividades básicas e as exigibilidades para o provimento de cargos efetivos da Prefeitura Municipal de Campo Grande e dá outras providências. Campo Grande, 2011c.

_____. **Decreto n. 10.736, de 26 de janeiro de 2009.** Altera os dispositivos do Decreto n. 9.839, de 24 de janeiro de 2007, que dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal

de Educação – SEMED, e dá outras providências. Campo Grande, 2009a.

_____. **Decreto n. 10.271, de 22 de novembro de 2007.** Dispõe sobre a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Campo Grande – IDER e dá outras providências. Campo Grande, 2007.

_____. **Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003.** Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande, 2003b.

_____. **Lei Complementar n. 3.404, de 01 de dezembro de 1997.** Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino.

_____. **Lei n. 4.507, de 17 de agosto de 2007.** Dispõe sobre o sistema de ensino no município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. Campo Grande, 2006a.

_____. **Relatório SEMED/DEE - 2002 a 2006.** Campo Grande, 2006b.

Outras fontes consultadas

AS RAZÕES E OS PRINCÍPIOS DO PDE, SEGUNDO O MEC. BOLETIM EBULIÇÃO.

Ação Educativa (2011). Disponível no *site*:

<http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul23/tem_verde.html>. Acesso em: 9 jun. 2011.

BARROS, Manoel de. **Teorema da incompletude.** Disponível no *site*:

<<http://www.dignow.org/post/teorema-da-incompletude-manoel-de-barros-82229-18697.html>>. Acesso em: 2 jan. 2011.

BERGER, Ruy. Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL. **Relatório Final de Avaliação.** 2006. Disponível no *site*:

<<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=22pbiOLdBm%3D&tabid=1473>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

CEPAL. **Estudio Económico de América Latina Y El Caribe (2005-2006),** 2006.

Disponível no *site*: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/26135/lcg2314e.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

CORREIO DO ESTADO. Alunos deficientes têm atendimento da prefeitura. Campo Grande, 6 de maio de 1992, p. 6.

DESAFIOS DA CONJUNTURA: AVANÇOS DE DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PDE (2008). Ação Educativa. Disponível no *site*:

<http://cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_livros%Canx%5C20100729140752_Desafios-conjuntura-28_pde.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

FOLHA ON LINE. Movimento quer melhorar qualidade da educação até 2022, de 24/6/2006. Disponível no *site*:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18746.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

JORNAL DA CIÊNCIA. SBPC. Movimento quer melhor ensino: “Compromisso Todos pela Educação” pretende estimular população a reivindicar mais qualidade, de 6/9/2006. Disponível no *site*: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=40527>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO *On line*. Plano de Desenvolvimento da Educação. Depoimento – Sandra Zakia – Professora da Faculdade de Educação da USP, em 19/11/2008. Disponível no *site*: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=588%3Adepoimento-sandra-zakia-professora-da-faculdade-de-educacao-da-usp&option=com_content&Itemid=104>. Acesso em: 28 out. 2011.

O GLOBO *On line*. Economia brasileira cresceu 2,9% em 2006, de 28/2/2006. Disponível no *site*: <<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2007/02/28/294739034.asp>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) (2007). **Ação Educativa:** Em Questão, 2007, volume 4. Disponível no *site*: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2343/1/emquestao4.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

PESQUISA FAPESP *On line*. Contra a fragmentação, de fevereiro/2008. Disponível no *site*: <<http://revistapesquisa2.fapesp.br/?art=3444&bd=1&pg=2&lg=>>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (2008).** Depoimento. Disponível no *site*: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=588%3Adepoimento-sandra-zakia-professora-da-faculdade-de-educacao-da-usp&option=com_content&Itemid=104>. Acesso em: 28 out. 2011

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Ofício PPGEduc/CCHS/UFMS.....	224
APÊNDICE B – Ofício PPGEduc/CCHS/UFMS.....	226
APÊNDICE C – Roteiro para levantamento de dados sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.....	228
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	231

APÊNDICE

APÊNDICE A

OFÍCIO PPGEDU/CCHS/UFMS



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais



OFICIO n° 024/2010/PPGEDU/CCHS/UFMS Campo Grande, 19 de março de 2010

Da: Prof^ª. Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)
Para: Prof^ª. Ms. Maria Cecília Amêndola da Motta
 Secretaria Municipal de Educação
(SEMED) Assunto: solicitação (faz)

Prezada Secretária,


Informamos que NESDETE MESQUITA CORRÊA aluna do curso de Doutorado do PPGEdu, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desenvolve uma pesquisa intitulada: "Análise do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais em Mato Grosso do Sul", sob a orientação da Professora Doutora Monica de Carvalho Magalhães Kassar.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, em sua etapa de campo, ela necessita coletar informações, documentos e legislação para levantamento/estudo do que existir sobre a implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em MS, da sua criação até hoje (histórico da implantação das salas, escolas onde foram implantadas, alunos atendidos, capacitação dos professores e recursos aplicados para o funcionamento dos serviços nas salas), e outros que forem necessários.

É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa, não sendo destinados a outros fins. Diante disso se compromete a dar uma devolutiva dos resultados da investigação à instituição.

Sem mais, despedimo-nos, colocando-nos a disposição para quaisquer informações pelo telefone/fax (67) 3345-7616.

Atenciosamente


Prof.^ª. Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva

APÊNDICE B

OFÍCIO PPGEDU/CCHS/UFMS



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais



OFÍCIO nº 014/2011/PPGEDU/CCHS/UFMS

Campo Grande, 14 de março de 2011

Da: Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)
Para: Profª. Denise Witt Crestani
Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC
Assunto: Solicitação (faz)

Prezada Professora,

Informamos que **NESDETE MESQUITA CORRÊA** aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desenvolve uma pesquisa sobre o **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**, sob a orientação da Profª. Drª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, em sua etapa de campo, ela necessita coletar informações publicadas pelo Governo Federal referentes a implantação e funcionamento do referido Programa, no período de 2005 a 2010, principalmente com:

- 1- Relação dos municípios (por estado) contemplados com o programa salas de recursos multifuncionais.
- 2- Quantidade de escolas contempladas, por município, com salas de recursos multifuncionais.
- 3- Quantidade de salas de recursos multifuncionais por escola contemplada, por município.
- 4- Valor dos recursos financeiros aplicados pelo governo federal, a cada ano, para aquisição de salas de recursos multifuncionais entregues para escolas em nível nacional.
- 5- Valor dos recursos financeiros aplicados pelo governo federal para aquisição de salas de recursos multifuncionais entregues para escolas, a cada ano, para cada município do estado de Mato Grosso do Sul.

Considerando-se que as primeiras salas de recursos multifuncionais iniciaram-se em 2005 e que naquele período a implantação dessas ocorreu por editais do **FNDE**, para que a pesquisadora tenha acesso a esses documentos também solicitamos a indicação da data de publicação dos mesmos no Diário Oficial da União.

É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos da pesquisa, não sendo destinados a outros fins e a pesquisadora se compromete, ainda, em socializar a devolutiva dos resultados da investigação às instituições.

Sem mais, colocamo-nos a disposição para quaisquer informações pelo telefone/fax (67) 3345-7616, ou diretamente com a pesquisadora pelos fones (67) 9997-5467 ou (67) 3345-7683 (EAD/UFMS), ou pelo e-mail nesdete@ig.com.br

Atenciosamente,

Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE



**ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS
SOBRE O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE**

Pesquisadora: Nesdete Mesquita Corrêa (PPGEdu/UFMS)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (PPGEdu/UFMS)

Objetivo da pesquisa:

Analisar os indicadores do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme”, no contexto do PDE/PAR.

1. Identificação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

1.1 Quando e como ocorreu o início do processo de implantação das SRM na REME e, quais os critérios adotados para esse fim?

1.2 A escolha das escolas/locais para a implantação das SRM é realizada pela SEMED ou é feita direto via escola – MEC?

1.3 Que documentos normatizam a implantação e o funcionamento das SRM nas escolas da REME?

1.4 Nº e localização das SRM na REME.

1.4.1 Nº e especificação dos alunos público-alvo da educação especial matriculados na REME e atendidos nas SRM.

1.5 Quando as SRM foram implantadas, como foi realizada a (re) distribuição dos alunos que freqüentavam as salas de recursos já existentes?

2. Caracterização da política do atendimento educacional especializado (AEE) nas SRM

2.1 Quais são os valores dos recursos financeiros destinados à educação especial na REME?

2.2 Como ocorre a estruturação e o que compõe o AEE das SRM na REME? (espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos)?

2.2.1 De que forma os recursos são priorizados e aplicados na utilização do funcionamento das SRM? (espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos).

2.3 Os equipamentos específicos, materiais didáticos e recursos pedagógicos e de acessibilidade para as SRM vêm direto do MEC ou a SEMED/escola recebe recursos específicos para esse fim?

2.4 Já ocorreu algum caso da SEMED/escola ter recebido recursos, equipamentos e materiais para o funcionamento das SRM que não foram solicitados? Caso afirmativo, o que determinou essa situação?

2.5 Existem diferenças na estruturação e composição do AEE da SRM de uma escola para outra? Se sim, indicar.

2.6 Tipos/especificações das SRM (se cada sala é criada para atender necessidades específicas dos alunos - DI, DA, DV..., ou se o mesmo espaço atende todas as necessidades específicas).

2.6.1 N° de alunos atendidos por SRM e origem dos mesmos (escola/série/ano).

2.6.2 Dinâmica do atendimento (horários/grupos de alunos, se os professores oferecem suporte aos professores das classes comuns e a forma).

2.7 N° de professores, carga horária, formação (graduação e pós-graduação) e atuação na educação especial e em SRM (por SRM).

2.7.1 Há critérios para a escolha dos professores para atuar nas SRM? Caso sejam adotados, especificar.

2.7.2 Os professores atuam exclusivamente nas SRM ou desenvolvem outras atividades na REME? Se realizam, indicar quais são.

2.8 Para a oferta do AEE nas SRM é desenvolvida alguma orientação/formação para os técnicos da Secretaria, gestores das escolas e professores? Em caso afirmativo, como isso ocorre?

2.8.1 São destinados recursos financeiros específicos para esse fim?

Desde já agradeço pela valiosa colaboração.

Nesdete (nesdete@ig.com.br)

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) colaborador (a),

Convidamo-lo (a) para participar da pesquisa **O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ANÁLISE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS**. Seu nome foi selecionado para colaborar nessa pesquisa em decorrência da sua atuação em atividades/cargo de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, diretamente relacionado ao objeto de investigação. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais na REME e sua articulação com o Plano de Ações Articuladas (PAR).

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, resguardando a sua identidade em caso de publicação, na apresentação dos dados ou em sua utilização em estudos futuros. Os dados coletados serão utilizados apenas na pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária e a qualquer momento você poderá recusar a colaborar com as informações solicitadas. Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você trabalha.

Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento. Se conceder sua valiosa contribuição para este estudo, leia e preencha o campo abaixo.

Eu, _____ declaro que li e entendi a proposta contida neste formulário de consentimento, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Campo Grande, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Pesquisadora responsável: _____

Nesdete Mesquita Corrêa

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso).....	235
ANEXO B – Termo de Cooperação MEC/Prefeitura Municipal de Campo Grande.....	239
ANEXO C – Ficha de inscrição de certificação para professor de salas de recursos multifuncionais.....	243
ANEXO D – Ficha de inscrição para seleção de professores auxiliares no atendimento Aos alunos da educação especial.....	245
ANEXO E – Ficha de inscrição para seleção de professor Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa.....	247

ANEXOS

ANEXO A

**DIRETRIZES DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA
EDUCAÇÃO (COMPROMISSO)**

Compromisso Todos pela Educação

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação; VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência; VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física; IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino; XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes; XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

ANEXO B

**TERMO DE COOPERAÇÃO MEC/PREFEITURA MUNICIPAL DE
CAMPO GRANDE**



Ministério da Educação

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 23952 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC E O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS REPRESENTADO PELO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE.

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS, representado pela MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 03501509000106, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) NELSON TRAD FILHO, residente e domiciliado(a) em Campo Grande/MS, CPF nº 40448118149, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004686/2008-66, nos termos do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único - O MEC designa como unidades executoras do presente **Termo de Cooperação Técnica** o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

DAS AÇÕES

CLÁUSULA SEGUNDA - A implementação do **Termo de Cooperação Técnica** se dará por intermédio da execução de ações e atividades descritas no Anexo I deste Termo.

Parágrafo único - A execução das ações constantes do Anexo I será de acordo com os quantitativos, estratégias de implementação e cronogramas constantes do Plano de Ações Articuladas, parte integrante deste processo.

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPES

CLÁUSULA TERCEIRA - Compete conjuntamente aos partícipes:

desenvolver, elaborar e prover apoio técnico aos programas e projetos a serem definidos para a implementação do presente Termo;

- a. disponibilizar materiais e informações técnicas necessárias à implementação dos programas e projetos;
- b. acompanhar, monitorar e avaliar os resultados alcançados nas ações e atividades programadas, visando a otimização e/ou adequação quando necessários;
- c. conduzir todas as atividades com eficiência e dentro de práticas administrativas e técnicas adequadas.

DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA QUARTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** vigorará pelo prazo de 04 (quatro) anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de no mínimo 30 (trinta) dias.

DAS ALTERAÇÕES (AJUSTES)

CLÁUSULA QUINTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** poderá ser ajustado (aditivado), sempre que houver acordo para alteração das ações previstas no Plano de Ações Articuladas.

DOS RECURSOS

CLÁUSULA SEXTA - Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste **Termo de Cooperação Técnica**. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta de dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes e/ou outros parceiros.

DA RESCISÃO

CLÁUSULA SÉTIMA - A rescisão deste Termo ocorrerá em decorrência do inadimplemento das cláusulas pactuadas, quando a execução das ações e atividades estiver em desacordo com o objeto, e ainda por razões de interesse público.

DA PUBLICAÇÃO

CLÁUSULA OITAVA - A publicação deste **Termo de Cooperação Técnica** será efetivada, por extrato, no Diário Oficial da União, que correrá à conta do MEC as despesas correspondentes.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

CLÁUSULA NONA - A efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE fica condicionada à disponibilidade orçamentária-financeira, bem como às demais circunstâncias impeditivas ao cumprimento do estabelecido no presente Termo.

DO FORO

CLÁUSULA DÉCIMA - Fica eleito o Foro da Seção Judiciária do Distrito Federal, para dirimir dúvidas ou litígios decorrentes da interpretação, aplicação ou execução deste Termo, com renúncia expressa de qualquer outro.

E, por estarem de pleno acordo, firmam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as duas testemunhas abaixo qualificadas.

Brasília-DF, 14 de Setembro de 2009.

FERNANDO HADDAD

NELSON TRAD FILHO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

Testemunhas:

Nome:.....

Nome:.....

CPF:.....

CPF:.....

R.G:.....

R.G:.....

Assinatura:.....

Assinatura:.....

ANEXO C

**FICHA DE INSCRIÇÃO DE CERTIFICAÇÃO PARA PROFESSOR DE
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**FICHA DE INSCRIÇÃO DE CERTIFICAÇÃO
PARA PROFESSOR DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

1. DADOS PESSOAIS			
1.1- Nome:			
1.2 – Endereço:			Nº.:
Bairro:	Município:	CEP:	UF:
1.3 – Data nascimento:			
1.4- Telefone residencial:		Celular:	
E-mail:			
1.5 – CPF:	1.6- RG:	1.7 – Órgão Exp.:	Cadastro:
1.8 – Carga horária efetiva: Disponibilidade de complementação de carga horária: () Sim () Não			
1.9- Unidade de Lotação: Escola: _____ CEINFs: _____			
2. DADOS DE FORMAÇÃO			
2.1 – FORMAÇÃO	() Magistério		
	() Graduação – Curso:		
	() Pós-graduação – Curso:		
	() Cursos de aperfeiçoamento na área nos últimos três anos		
3. EXPERIÊNCIA EM			
Sala de aula comum () Sim () Não		Salas de recursos multifuncionais () Sim () Não	
Etapa de atuação: () Educação Infantil () Ensino Fundamental I		Sala de recursos () Sim () Não	
() Ensino Fundamental II -		Tempo de atuação: Ano:	
Tempo de atuação: Ano:			
4. POSSUI CONHECIMENTO NA ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO - TICs			
() Sim () Não			

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, declaro ter conhecimento dos pré-requisitos necessários para participar da seleção de certificação para salas de recursos multifuncionais.

_____/_____/_____
Data da Inscrição

Assinatura do Professor

Responsável pela inscrição

.....Corte aqui

**COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO DE CERTIFICAÇÃO
PARA PROFESSOR DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

OBS.: SUA INSCRIÇÃO SÓ SERÁ VALIDADA APÓS A ENTREGA DESTA FICHA NO LABORATÓRIO II DA DIVISÃO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DO DITEC DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED. FORAM ENTREGUES _____ TÍTULOS NO ATO DA INSCRIÇÃO.

_____/_____/_____
Data da Inscrição

Assinatura do Professor

Responsável pela inscrição

ANEXO D

**FICHA DE INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES
AUXILIARES NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**FICHA DE INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO
DE PROFESSORES AUXILIARES NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1. DADOS PESSOAIS			
1.1– Nome:			
1.2 – Endereço:			Nº.:
Bairro:	Município:	CEP:	UF:
1.3 – Data nascimento:			
1.4– Telefone residencial:		Celular:	
E-mail:			
1.5 – CPF:	1.6– RG:	1.7 – Órgão Exp.:	
1.8 – Situação Funcional: () Efetivo () Convocado Nº Cadastro:			Carga Horária:
1.9– Unidade de Lotação: Escola: _____ CEINFs: _____			
2. DADOS DE FORMAÇÃO			
2.1 – FORMAÇÃO	() Magistério		
	() Graduação – Curso:		
	() Pós-graduação – Curso:		
	() Cursos de aperfeiçoamento na área nos últimos três anos Quantidade de títulos:		
3. EXPERIÊNCIA EM			
Sala de aula comum		Professor auxiliar () Sim () Não	
Etapa de atuação: () Educação Infantil () Ensino Fundamental I		Tempo de atuação-	
() Ensino Fundamental II -		Salas de recursos multifuncionais () Sim () Não	
Tempo de atuação:		Não Tempo de atuação	
		Sala de recursos () Sim () Não	
		Tempo de atuação	
4. POSSUI CONHECIMENTO NA ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO - TICs			
() Sim () Não			

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, declaro ter conhecimento dos pré-requisitos necessários para participar da seleção de professores temporários para atuarem como professor auxiliar.

Data da Inscrição

Assinatura do Professor

Responsável pela inscrição

.....Corte aqui
**COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO DE CERTIFICAÇÃO
PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS PARA ATUAREM COMO PROFESSOR AUXILIAR**

OBS.: SUA INSCRIÇÃO SÓ SERÁ VALIDADA APÓS A ENTREGA DESTA FICHA NO LABORATÓRIO II DA DIVISÃO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DO DITEC DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED. FORAM ENTREGUES _____ TÍTULOS NO ATO DA INSCRIÇÃO.

Data da Inscrição

Assinatura do Professor

Responsável pela inscrição

ANEXO E

**FICHA DE INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO DE PROFESSOR
TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA**



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**FICHA DE INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO
DE PROFESSOR TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

1. DADOS PESSOAIS			
1.1– Nome:			
1.2 – Endereço:			Nº.:
Bairro:	Município:	CEP:	UF:
1.3 – Data nascimento:			
1.4– Telefone residencial:		Celular:	
E-mail:			
1.5 – CPF:	1.6– RG:	1.7 – Órgão Exp.:	Cadastro:
1.8 – Carga horária efetiva na REME : Disponibilidade de complementação de carga horária: () Sim () Não			
1.9– Unidade de Lotação: Escola(s): _____ CEINFs: _____			
2. DADOS DE FORMAÇÃO			
2.1 – FORMAÇÃO	() Magistério		
	() Graduação – Curso:		
	() Pós-graduação – Curso:		
	() Cursos de aperfeiçoamento na área nos últimos três anos Quantidade de títulos:		
	PROLIBRAS em Tradução e Interpretação Libras – Língua Portuguesa () Sim () Não () Nível Médio () Nível Superior		
3. EXPERIÊNCIA EM			
Sala de aula comum () Sim () Não		Intérprete Educacional - Sim () Não ()	
Etapa de atuação: () Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II -		Tempo de atuação:	
Tempo de atuação:		Tempo de atuação:	

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, declaro ter conhecimento dos pré-requisitos necessários para participar da seleção de certificação para professor tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa.

_____/_____/_____
Data da Inscrição

Assinatura do Professor

Responsável pela inscrição

.....Corte aqui

**COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO DE CERTIFICAÇÃO
PARA PROFESSOR TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA.**

OBS.: SUA INSCRIÇÃO SÓ SERÁ VALIDADA APÓS A ENTREGA DESTA FICHA NA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED, JUNTAMENTE COM AS DEMAIS CÓPIAS SOLICITADAS EM EDITAL.

_____/_____/_____
Data da Inscrição

Assinatura do Professor

Responsável pela inscrição