

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

ANDRESSA SANTOS REBELO

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: INDICADORES EDUCACIONAIS DE
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (1973-2014)**

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

ANDRESSA SANTOS REBELO

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: INDICADORES EDUCACIONAIS DE
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (1973-2014)**

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: Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**CAMPO GRANDE
2016**

Andressa Santos Rebelo

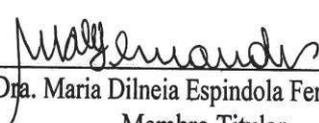
A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento
especializado

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar - UFMS
Orientadora



Prof.^a. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes - UFMS
Membro Titular



Prof.^a. Dra. Carina Elisabeth Maciel - UFMS
Membro Titular



Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno - PUC-SP
Membro Titular



Prof.^a. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino - PUC-RJ
Membro Titular

Campo Grande - MS, 26 de julho de 2016

A todas as pessoas com deficiências, que todos os dias têm de lutar para ser reconhecida a sua humanidade.

AGRADECIMENTOS

A professora doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, por orientar este trabalho. Obrigada pela amizade, por compartilhar os seus ideais, apresentar-me os clássicos, ensinar-me a importância de ir às fontes, apontar os caminhos a ser explorados, pelas grandes e pequenas coisas, por tudo.

A professora doutora Alicia Maria Catalano de Bonamino pelas inúmeras contribuições a esta pesquisa. Parte da bibliografia que a fundamenta, tornou-se para mim referência de convívio e compromisso profissional. Meu profundo agradecimento!

Aos professores doutores José Geraldo Silveira Bueno e Silvia Márcia Ferreira Meletti, pelas propostas e encaminhamentos quando da qualificação deste trabalho. Realizar investigação articulada aos seus trabalhos possibilitou-me momentos inestimáveis de formação, bem como sobre o ofício da pesquisa.

As professoras doutoras Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Carina Elisabeth Maciel pelos subsídios, em forma de discussões, textos e sugestões oportunizados de forma tão generosa, muito obrigada.

A professora doutora Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, por apontar-nos os trilhos e as possibilidades da pesquisa sobre a educação da pessoa com deficiência.

Aos integrantes do grupo de pesquisa/CNPq *Políticas Públicas de Educação e Educação Especial* pelo auxílio nos mais variados momentos, e do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência/UFMS - grupo/CNPq *Educação e Cidadania*, por contribuir em minha formação.

Aos professores e colegas do Programa de pós-graduação em Educação, pelos momentos em que discutimos os diferentes objetos de pesquisa e suas possibilidades de direcionamento, e aos servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por toda a atenção.

Ao Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio a pesquisa.

Aos meus pais Regina e Adilson e irmãos Adrielle e Ageu, por todo apoio e incentivo.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

REBELO, Andressa Santos. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: INDICADORES EDUCACIONAIS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

RESUMO

Nesta pesquisa analisamos como se configuram os atendimentos especializados no Brasil a partir da implantação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973. Por objetivos específicos, pretendemos: 1. Discutir as modificações do termo “salas de recursos” e demais atendimentos em educação especial nos documentos educacionais elaborados pelo governo federal 2. Analisar o movimento do número de *estabelecimentos* e dos tipos desses atendimentos. 3. Analisar o movimento das *matrículas* de pessoas com deficiências nos atendimentos de educação especial no Brasil, com foco nas salas de recursos (multifuncionais ou não), nas diferentes unidades da federação entre os anos de 1973 a 2014. Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos a análise de documentos educacionais, com contribuição da análise de discurso, e recorreremos aos levantamentos estatísticos empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e aos microdados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP). A hipótese inicial que se comprova é que, principalmente após a ofensiva do movimento de inclusão escolar nos anos 1990, a sala de recursos incorporou a matrícula desse público que estava disposta, sobretudo nos anos 1970, nos outros atendimentos de Educação Especial (classe especial, instituições especializadas, entre outros). A força do protagonismo da sala de recursos entre os demais tipos de atendimento é demonstrada na variação positiva de estabelecimentos com essa modalidade. Mesmo não apresentando a mesma configuração em todo o período, os estabelecimentos com salas de recursos sofrem um incremento de 74.510,8%, salto ocorrido, sobretudo entre os anos de 2010 a 2014. Nesse último período, apesar do alto número de estabelecimentos, a cobertura do programa de salas de recursos - multifuncionais - não chega a atender 50% dos alunos com público-alvo da política, matriculados no ensino comum. Destaca-se a ausência de registro sobre os demais tipos de atendimento/estabelecimentos e de matrículas escolhidos para comparação nos diferentes períodos históricos (oficina pedagógica, atendimento itinerante, outras e escolas-empresa), e mesmo outras formas de atendimento, nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP). Por influência norteamericana, as concepções de *serviço* e *modalidade* de atendimento já estavam presentes na primeira designação oficial de *sala de recursos* pelo Centro Nacional de Educação Especial, delineando a composição dos atendimentos no início da institucionalização da Educação Especial como política pública pelo governo militar nas décadas de 1970 e 1980. No período de reabertura democrática, distinguida por movimentos e lutas pelos direitos sociais, a Secretaria de Educação Especial apresentou a concepção de *modalidade de atendimento educacional*, e a ênfase passa a ser a caracterização do atendimento especializado de natureza educacional. Nos anos 1990, a Secretaria de Educação Especial utiliza os termos *modalidade de atendimento em educação especial* e *serviço* para definir as salas de recursos. Quando da publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a sala de recursos foi denominada *serviço* de natureza pedagógica oferecido na escola comum. E, por último, nos anos 2000, foi caracterizada por “multifuncional”, como *espaço flexível* para o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Em todos os períodos estudados, a caracterização de atendimento especializado como serviço se sobrepõe à concepção de direito ou conquista socialmente adquirida.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas de Educação Especial. Atendimentos Especializados. Salas de Recursos. Indicadores Educacionais.

REBELO, Andressa Santos. **SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: EDUCATIONAL INDICATORS OF SPECIALIZED CARE (1973-2014)**. 2016. Thesis (PhD. in Education). Federal University of Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

ABSTRACT

In the study, we analyzed the way specialized services were provided in Brazil following the implementation of the National Center for Special Education in 1973. The specific objectives were: 1. to discuss the modifications of the term “resource rooms” and other types of special education care in educational documents prepared by the federal government; 2. to analyze the movement of the amount of establishments and types of services provides; 3. to analyze the movement of enrollments of people with disabilities in special education services in Brazil, focusing on resource rooms (either multifunctional or not), in the different federation units from 1973 to 2014. The study of the educational documents was based on discourse analysis. We used the statistical surveys undertaken by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira and the microdata obtained in the Census of Basic Education (MEC/INEP). The initial hypothesis was that, especially after the increment of the school inclusion movement in the 1990s, the resource room incorporated the enrollment of the pupils who were assisted by other Special Education modalities (special class, specialized institutions, among others) mainly in the 1970s. The strength of the role of the resource room, among the other types of services, was shown in the positive variation of establishments in this modality. Even if the configuration was not the same throughout the period, the establishments with resource rooms had an increase of 8%, that is, 74,510. The variation occurred especially between 2010 and 2014. During the period, despite the high amount of establishments, the programs related to the multifunctional resource rooms could not reach 50% of the policy’s target-public, enrolled in regular education units. The study highlighted the lack of records about other types of service/establishment and enrollments chosen for comparison in different historical periods (educational workshop, itinerant service, schools-companies), and even other forms of care, in the Census of Basic Education (MEC/INEP). Following the American influence, the concepts of service and care modality were already present in the first official designation of resource room by the National Center for Special Education, outlining the composition at the beginning of the institutionalization of Special Education as a public policy by the military government during the 1970s and the 1980s. During the period of democratic reopening, with all the movements and struggles for social rights, the Special Education Department introduced the conception of educational care modality, and the emphasis turned to the characterization of educational specialized care. In the 1990s, the Special Education Department used the terms care modality in special education and service to define the resource rooms. When the Resolution CNE/CEB No. 2/2001 was published, the resource room was named pedagogical nature service offered in regular schools. In 2000, it was eventually characterized as “multifunctional”, as a flexible space for Specialized Educational Care. Along all periods studied, the characterization of specialized care as a service overlapped the idea of socially acquired right.

Keywords: Special Education. Special Education Policies. Specialized Care. Resource Rooms. Educational Indicators.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	<i>Agency for International Development</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Apoio Pedagógico Específico
AVD	Atividades da Vida Diária
BPC	Benefício de Prestação Continuada na Escola
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEB	Conselho Nacional de Secretários de Educação do Brasil
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBM	<i>International Business Machines</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e do Desporto

MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa Educação para Todos
PND/NR	Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
PPA	Plano Plurianual
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEC	Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SIEd	Sistema Integrado de Informações Educacionais
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, por grandes regiões - Brasil (2010)..... 158
- Figura 2 - Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, por grandes regiões - Brasil..... 159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de escolas contempladas e salas de recursos multifuncionais no Brasil (2005-2013).....	142
Gráfico 2 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular no Brasil por regiões (2007-2014).....	145
Gráfico 3 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil por unidade federada (2009-2014).....	146
Gráfico 4 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil segundo o tipo de deficiência (2009-2014).....	149
Gráfico 5 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Básica no Brasil segundo o tipo de deficiência (2007-2014).....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A sala de recursos (1973-1985).....	68
Quadro 2 - A sala de recursos (1986-1991).....	83
Quadro 3 - A sala de recursos (1992-1994).....	97
Quadro 4 - A sala de recursos (1995-2002).....	115
Quadro 5 - A sala de recursos (2003-2010).....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estabelecimentos, por dependência administrativa e natureza no Brasil (1974).....	51
Tabela 2 - Número de alunos excepcionais atendidos por modalidade de atendimento no Brasil (1974).....	52
Tabela 3 - Número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento educacional, segundo a dependência administrativa no Brasil (1974).....	53
Tabela 4 - Número de estabelecimentos que prestam atendimento educativo a excepcionais por modalidade de atendimento, segundo a dependência administrativa - Dados Gerais no Brasil (1981).....	58
Tabela 5 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-1981).....	59
Tabela 6 - Número de estabelecimentos, modalidade de atendimento no Brasil (1988).....	79
Tabela 7 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-1988).....	80
Tabela 8 - Serviços de Educação Especial no Brasil: Número de Turmas e de Alunos Matriculados (1996).....	101
Tabela 9 - Educação Especial: Número de Turmas por Modalidade de Atendimento Educativo e Dependência Administrativa no Brasil (1996).....	102
Tabela 10 - Educação Especial: Número de Alunos Matriculados por Modalidade de Atendimento Educativo e Dependência Administrativa no Brasil (1996).....	103
Tabela 11 - Educação Especial: Número de Alunos Matriculados na Educação Especial por Nível de Ensino no Brasil (1996).....	104
Tabela 12 - Matrícula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por dependência administrativa e modalidades Ensino Regular e Educação Especial (exclusiva) no Brasil (1996).....	104
Tabela 13 - Número de Estabelecimentos de Educação Especial, por Dependência Administrativa no Brasil (1996 e 2002).....	105
Tabela 14 - Número de Estabelecimentos Exclusivamente de Educação Especial, por Dependência Administrativa no Brasil (2002).....	106
Tabela 15 - Número de Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Especiais, por Dependência Administrativa no Brasil (2002).....	106
Tabela 16 - Número de Estabelecimentos com Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais Integrados em Salas de Aula Comuns, com e sem Sala de Recursos, por Dependência Administrativa no Brasil (2002).....	106
Tabela 17 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2002).....	107
Tabela 18 - Atendimento educacional especializado complementar (AEE) no Brasil (2009-2010).....	120
Tabela 19 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (2007-2010).....	121

Tabela 20 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2010).....	121
Tabela 21 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2014).....	132
Tabela 22 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014).....	134
Tabela 23 - Matrículas de alunos com NEE em relação ao número de matrículas na Educação Básica no Brasil (2007-2014).....	135
Tabela 24 - Matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns, por dependência administrativa no período de 2007 a 2014 (Brasil) – Educação Básica.....	137
Tabela 25 - Matrículas de alunos com deficiência em classes especiais, por dependência administrativa no período de 2007 a 2014 (Brasil) – Educação Básica.....	137
Tabela 26 - Matrículas de alunos de alunos com deficiência nas escolas exclusivamente especiais, por dependência administrativa no período de 2007 a 2014 (Brasil) – Educação Básica.....	138
Tabela 27 - Número de escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005-2011).....	144
Tabela 28 - Proporção de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no Brasil (2009-2013).....	145
Tabela 29 - Atendimento educacional especializado complementar (AEE) no Brasil (2009-2014).....	147
Tabela 30 - Atendimento educacional especializado complementar (AEE) em Mato Grosso do Sul (2009-2014).....	148
Tabela 31 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil em classes especiais, comuns, escolas exclusivas e AEE (2007-2014).....	152
Tabela 32 - População em idade escolar potencialmente usuária dos atendimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2010).....	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 Hipótese e objetivos.....	21
2 Considerações teórico-metodológicas.....	22
3 Os procedimentos metodológicos.....	27
3.1 Leitura e análise dos documentos.....	31
3.2 Análise dos indicadores educacionais.....	38
1 ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS NO BRASIL: O CENESP E A INSTITUCIONALIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (1973-1985)	43
1.1 A organização do atendimento em Educação Especial no Brasil.....	53
Caracterização da sala de recursos.....	60
2 ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS NO PROTAGONISMO E OCASO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1986-2010)	72
2.1 O atendimento especializado no Brasil e a SESPE (1986-1991).....	73
A sala de recursos entre outras modalidades de atendimento educacional.....	81
2.2 O atendimento em Educação Especial no Brasil e a atuação da SEESP (1992-2010). 86	
2.2.1 Política de Educação Especial e educação inclusiva no Brasil: resistência inicial da SEESP (1992-1994).....	87
Pluralidade de modalidades de atendimento.....	91
2.2.2 Política de Educação Especial sob o discurso da inclusão (1995-2002): a racionalização dos serviços como eufemismo para fechamento de atendimentos especializados.....	99
A sala de recursos no contexto da racionalidade na disposição dos atendimentos.....	108
2.2.3 Ofensiva da política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010).....	116
A sala de recursos multifuncionais no centro da política.....	123
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE SECADI (2011-2014): AUMENTO EXPRESSIVO DO ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS E AUSÊNCIA DE REGISTRO DE OUTROS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS	129
3.1 Matrículas de alunos com deficiência no Brasil.....	134
3.2 Matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil.....	139
3.3 A Educação Especial no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na Conferência Nacional de Educação (2014).....	152
3.3.1 Indicadores da Meta 4 no Plano Nacional de Educação.....	158

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A - Composição da sala de recursos multifuncionais 2005-2013	193

INTRODUÇÃO

Os caminhos que me trouxeram a este trabalho foram muito distintos e cada momento do meu percurso tem igual importância em seu desenvolvimento. O interesse pela área da Educação Especial se relaciona primeiramente ao convívio com as pessoas com deficiências, excluídas das políticas sociais¹. Essas pessoas sempre tiveram algo a ensinar-me, em sua fala, em um gesto, um olhar... Ao participar de seu círculo social, viver as alegrias, ouvir seus anseios e angústias, questionava-me: por que estavam naquela condição social excludente, marginalizada? Por que as políticas públicas não chegavam até elas?

A vontade de aprender mais sobre álgebra, cálculo e geometria me fez optar pelo caminho das denominadas “ciências duras”, e conseqüentemente a participar da seleção para um curso de graduação em Matemática, com habilitação em Licenciatura, em uma universidade pública. De início, chamou-me a atenção a lógica das políticas educacionais, por não permitirem a compreensão de que o mérito devesse ser subsidiado por condições objetivas necessárias para que se pudesse dar continuidade aos estudos. Aquele lugar que poderia possibilitar o desenvolvimento intelectual de todas as pessoas que ali adentram, independentemente de suas condições sociais, econômicas e culturais, à época ausente de políticas de assistência estudantil, mostrava-me a seletividade pela qual nós, alunos oriundos de escola pública teríamos que passar.

Na graduação, durante o estágio na escola da qual era egressa, os efeitos das desigualdades escolares ficaram mais evidentes. Entretanto, ainda que de forma não elaborada, percebia a ausência de esforços daquela instituição para que todos, com suas diferentes características de aprendizagem, pudessem alcançar êxito nesta e em outras disciplinas. Ao longo do curso, pude conceber com maior maturidade esses eventos. A interface com as disciplinas do eixo pedagógico possibilitou-me compreender e fundamentar a crítica. Descobri, aos poucos, que desejava ser educadora e continuar a estudar, tendo por motivação algo que pudesse enxergar como uma intervenção efetiva na realidade.

A partir da participação em um projeto de extensão universitária em uma instituição privada de caráter filantrópico, cuja proposta era ensinar conteúdos de matemática a pessoas com deficiência mental/intelectual, passei a refletir sobre os processos de aprendizagem e suas conseqüências àqueles sujeitos institucionalizados. Percebi que era forte a ênfase em atividades pré-escolares, de simples elaboração, mesmo a adolescentes, desprezando-se as possibilidades de abstrações mais complexas, o que se confirmou na fala de uma professora a

¹ Os conceitos de política social e política pública serão apresentados e discutidos posteriormente.

mim direcionada sobre um aluno de 16 anos com provável diagnóstico de deficiência intelectual: “*Esse rapaz sabe apenas contar até 20, não adianta ensiná-lo mais do que isso, pois você pode forçar sua mente*”. Posteriormente, no trabalho pedagógico com aquele aluno, descobri que possuía pleno domínio das operações matemáticas básicas e conhecia grande parte da tabuada, apenas não o tinham ensinado a contagem para além daquele cardinal...

A partir da crítica sobre a forma com que eram atendidos (em que se procurava “respeitar os seus limites”, esperar sua maturação cognitiva, subestimando suas potencialidades), crítica esta iluminada por leituras de autores que trabalhavam na perspectiva histórico-cultural, escolhi a Educação e a Educação Especial como áreas de atuação. Nesse movimento, o estudo das políticas educacionais nas disciplinas de graduação e em uma disciplina no mestrado na condição de ouvinte seria imprescindível para construir um projeto de investigação científica nas ciências humanas. Naquele momento, impactou-me uma palestra proferida pelos professores Paulo Jannuzzi, Silvia Meletti e Mônica Kassar no ano de 2009, em que discutiam a possibilidade da pesquisa em educação adentrar ao estudo das estatísticas oficiais.

O mestrado em Educação possibilitou-me enxergar para além da projeção de sombras. As contribuições dos docentes, subsidiadas pelas leituras sugeridas, e orientação diligente possibilitaram-me compreender os fenômenos educacionais com maior acuidade bem como do que se tratava a pesquisa em Educação.

No mestrado, imersa nas pesquisas ali realizadas, se fizeram presentes os *indicadores sociais/educacionais* de matrículas de alunos com deficiência tendo por fonte privilegiada os *microdados* disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP).² Articulada a um projeto coletivo do grupo de pesquisa (CNPq) interinstitucional *Políticas Públicas de Educação e Educação Especial*³ ao qual estava inserida, a pesquisa pôde contar com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).⁴

Na pós-graduação descortinou-se um novo horizonte. O sentimento de inconformidade mesmo de senso comum que possuía em relação às desigualdades sociais e educacionais já

² Ver conceitos de *indicador social/educacional* e *microdados* em “Análise dos indicadores educacionais”.

³ Sítio na internet: <http://ppeeess.ufms.br/>.

⁴ O grupo de pesquisa (CNPq) *Políticas Públicas de Educação e Educação Especial*, liderado pela professora Mônica Kassar, vem se ocupando em investigar a implementação das políticas de inclusão escolar no Brasil. Em 2010 o grupo foi contemplado pelo Edital Universal do CNPq, com o projeto de pesquisa intitulado “Desafios da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em municípios brasileiros” e pelo Edital Observatório da Educação (CAPES) com o projeto “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”. Esses projetos propiciaram o desenvolvimento de pesquisa anterior (mestrado) e deste trabalho (doutorado).

havia sido amplamente explorado através da análise da história da formação da sociedade brasileira por Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, entre outros. As desigualdades de classe haviam sido há muito desmascaradas e criticamente analisadas no campo da filosofia e da economia política por Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, entre tantos. A concepção idealista de desenvolvimento humano, presente na filosofia (empirismo/positivismo) criticada pela Escola Frankfurt, na psicologia (psicologia genética e evolutiva) por Vygotsky, e na economia (a meritocracia presente no liberalismo clássico e neoliberalismo) por inúmeros teóricos marxistas (KASSAR, 1999).

De posse das ferramentas teóricas e metodológicas necessárias, era o momento de articulá-las com as referências na literatura em Educação Especial que compartilhavam desses pressupostos, com os quais encontrei consonância. O contato com pesquisadores de autoridade na área mostrou-me que na Educação Especial o grupo de profissionais com postura crítica, se não amplo, era muito significativo. Essas vozes dissonantes que assinalavam posicionamentos não convencionais ao que se faz na área compuseram a minha formação, e o fazem até o presente, tendo em vista a inesgotabilidade deste processo.

A pesquisa de mestrado sobre os impactos da atual política de atendimento educacional especializado na escolarização das pessoas com deficiências no Brasil (e sua relação direta com as salas de recursos multifuncionais) por meio da análise de indicadores educacionais de matrículas colocou-me em contato com pessoas de diferentes origens: pesquisadores interessados na temática, técnicos do governo de diferentes instâncias e assessores políticos. Percebi ser uma questão com visibilidade, o que me inquietava, mas também encorajava. Conforme afirmou o professor Paulo Jannuzzi ao contribuir com as correções da dissertação de mestrado e citando uma das tipologias de Umberto Eco (2007), aquele era “um tema quente”.

Entretanto, os desdobramentos daquele trabalho mostraram-me a necessidade de aprofundar a produção daquele conhecimento. Ao distinguir um pouco a proposta política vigente e atuar na formação de professores em uma universidade pública na disciplina “Educação Especial”, acreditava no início do curso de doutorado que pesquisar o atendimento especializado e a sala de recursos no contexto dos *serviços*⁵ especializados no Brasil se tratava de um grande desafio, que precisava ser enfrentado.

Entretanto, é possível questionar, porque isso é relevante? E por que fazemos teses? Segundo Amaral (2000, p. 17), toda pesquisa se inicia por um gesto de indignação, alguma

⁵ A utilização do termo *serviços* será discutida no tópico “Leitura e análise dos documentos”.

coisa não é como deveria ser aos olhos do pesquisador, “algo nos incomoda, nos inquieta e nos encaminha para o desafio de penetrarmos na tal espiral sem fim, tentando, por um lado, nos livrarmos de visões maniqueístas do mundo e, por outro, nelas mergulharmos para as questionar. [...] Uma pesquisa tem como horizonte último novas indignações e perguntas, novas espirais”.

O que nos incomodava era o fato de o discurso oficial e mesmo a academia considerar a sala de recursos, assim como tudo o que envolve a *inclusão escolar*⁶, como algo inovador ou mesmo “novo paradigma” (BRASIL, 2008a; 2008b). Sabíamos que estas propostas e ações já estavam presentes no país desde o regime militar. Dispostas sob outra roupagem, outra organização? Ou aquela sala de recursos, que a leitura dos documentos oficiais apontava, apresentava o embrião do que hoje se denomina sala de recursos multifuncionais?

Uma atitude orientada para a análise de casos reconstituíveis através de pistas, sintomas e indícios, que indica a discussão de uma casuística consistente, com todos os cuidados, pode se constituir um procedimento de investigação científica. Ginzburg (1989), ao tratar das formas de saber na Antiguidade, afirma poder se identificar o que denomina de *paradigma indiciário*, segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro. Para o futuro, tinha-se a arte divinatória em sentido próprio; para o passado, o presente e o futuro, tinha-se a semiótica médica na sua dupla face, diagnóstica e prognóstica; para o passado, a jurisprudência. “Mas, por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (p. 154). Marx (1998) entende que o ‘velho’ traz origens do novo... E o ‘novo’ ou ‘original’ tem origem no ‘velho’ ou na história. É nesse sentido que questionamos se a disposição das salas de recursos de hoje traziam em si os signos, a significação daquelas. A que lugar tais indícios poderiam nos levar?

Para adentrar a esses aspectos, procurou-se explorar e ancorar este trabalho na literatura pertinente, pois se conforme Hobsbawn (1995, p. 7) ao falar sobre os riscos de se escrever sobre a época presente: “ninguém pode escrever sobre o seu próprio tempo de vida como pode (e deve) fazer em relação a uma época conhecida apenas de fora, em segunda ou terceira mão por intermédio de fontes da época ou obra posteriores”. Entendo que rever o passado de tais políticas diretamente nos documentos, mas sempre aportado em quem já o visitou possibilita-nos desvelar a constituição dos processos pelos quais hoje essas mesmas

⁶ Trataremos da política de inclusão escolar no Brasil posteriormente.

políticas atendem de forma tão parcial⁷ questões indispensáveis e há tanto tempo imperativas em nossa sociedade.

Em pesquisa anterior (REBELO, 2012), investigamos os impactos da política de complementação/suplementação para a educação das pessoas com deficiência por meio de consulta aos documentos educacionais elaborados entre os anos de 1961 e 2011 e também aos microdados disponibilizados pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP).

Naquele trabalho pudemos apreender que nos últimos anos a legislação educacional passou a não mais mencionar o atendimento das pessoas com deficiência de modo prioritário em classes ou escolas especiais, passando a caracterizar a Educação Especial como complementar/suplementar ao ensino comum, por meio da previsão de Atendimento Educacional Especializado na própria escola, escolas próximas ou em instituições assistenciais de caráter privado (BRASIL, 2006, 2008a, 2011). Dessa forma, ao dizer que o atendimento especializado não deve mais substituir a escolarização formal, a legislação tenciona mudar o lócus e os objetivos da Educação Especial, como veremos adiante.

No decorrer daquela pesquisa vimos que se na década de 1970 eram dispostos dois *tipos* de alunos, os que seriam educados e os que deveriam ser reabilitados (BRASIL, 1978a), nos documentos atuais a ênfase é colocada no atendimento *educacional* especializado a todos os alunos público-alvo da educação especial. Nas décadas de 1970 e 1980 tínhamos a identificação da educação especial com atendimento diferenciado, especializado, e hoje essa identificação continua, porém com tendência a uma total redução do *continuum* de atendimentos especializados (FERREIRA, 1989; BUENO, 1991), e no contexto da política de inclusão escolar reduzindo-se às salas de recursos apenas, uma vez que a política vem propondo a implantação destas prioritariamente.

Presente na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), o atendimento especializado, apresentado como Atendimento Educacional Especializado (AEE), proposto como serviço especializado a ser ofertado no contraturno escolar aos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009), significa as múltiplas e diferentes formas de oferta de educação escolar qualificada para um alunado extremamente heterogêneo, como complemento do ensino regular/comum. Assim, concluímos a partir dos documentos educacionais que naquele momento ocorre mais do que uma transmutação do conceito de educação especial e de atendimento especializado, trata-se de sua completa redução (REBELO, 2012).

⁷ Ao longo deste trabalho discutiremos sobre os motivos de considerarmos tais políticas parciais.

Os discursos não ‘pairam’ sozinhos acima de um mundo real, pois não existem sem os homens que os dizem, que os elaboram e os escrevem. Assim, mesmo em tempos de inclusão escolar, persiste a tensão entre os setores público e privado na destinação dos recursos técnicos e financeiros para as políticas de Educação Especial (BRASIL, 2007a, 2007b, 2008c, 2011), tensão esta onipresente na educação básica. Esses embates também vêm se materializando nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, pois vimos que as instituições privado-assistenciais vêm sendo beneficiadas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (REBELO, 2012), que inicialmente fora criado para prover os meios para que as escolas públicas comuns/ regulares atendessem aos alunos com deficiência (BRASIL, 2007a),⁸ o que faz com que hoje esse programa se encontre fora de seus propósitos iniciais.

Naquele momento concluímos que apesar de nos últimos anos ter havido uma expansão das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino brasileira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos alunos tinha uma proposta reducionista em relação às possibilidades anteriormente existentes na história da educação do país e não estava sendo disponibilizado para a maioria dessas pessoas.

1 Hipótese e objetivos

Conforme dissemos, em trabalhos anteriores (KASSAR; REBELO, 2011; REBELO, 2012) constatamos por intermédio dos documentos educacionais brasileiros, ter havido uma redução do conceito de Atendimento Educacional Especializado às salas de recursos multifuncionais. Desse modo, são fortes os indícios de ter havido, a partir dos anos 1970, em detrimento das outras modalidades de atendimentos, um aumento substancial do atendimento pela “sala de recursos”, sejam elas multifuncionais ou não, algo a ser observado por meio dos levantamentos estatísticos (sinopses estatísticas e dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica), elaborados durante esse período. Ressaltamos, no entanto, as dificuldades de se empreender o estudo sobre uma série histórica mais longa, decorrente das constantes mudanças nos modos de coleta, avaliação das estatísticas públicas, e alterações nas variáveis desses dados.

Assim, temos como síntese o seguinte questionamento: Como se configuram os atendimentos em educação especial no Brasil a partir da década de 1970, momento que o

⁸ A Portaria Normativa nº 13/2007 que cria o programa, afirmava ser seu objetivo “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, 2007a, p. 1, grifo nosso).

governo brasileiro assume a Educação Especial como política de Estado? (KASSAR, 2011; KASSAR, JANNUZZI; REBELO, 2016). Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), na estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A hipótese inicial é a de que, principalmente após a ofensiva do movimento de inclusão escolar nos anos 1990, as salas de recursos vêm incorporando (e ampliando) a matrícula desse público que estava, sobretudo nos anos 1970, nos outros espaços e formas de atendimento de educação especial (classes especiais, instituições especializadas, entre outros).

Tal assertiva pode à primeira vista parecer óbvia, pois se a política educacional prioriza o atendimento em salas de recursos seria muito provável que o movimento das matrículas desses alunos, em números absolutos, também tenha sido direcionado para essas salas. No entanto, estudos elaborados no âmbito do grupo de pesquisa (CNPq) interinstitucional *Políticas Públicas de Educação e Educação Especial* que abrange quatro estados brasileiros vêm demonstrando que nem sempre os estados e municípios extinguem serviços de educação especial que não são mais fomentados pelo governo federal (MELETTI; BUENO, 2013), e que muitas vezes ao aderir à política nacional enquanto central e prioritária, os conservam utilizando-se da estrutura já existente (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012). Exemplo disso é a existência, ainda hoje, de classes especiais em diferentes unidades da federação (BRASIL, 2014a). Diante dessa perspectiva, tal hipótese não nos parece tão óbvia, constituindo-se em uma problemática que precisa ser investigada.

Por esses motivos, neste trabalho temos por **objetivo geral** analisar como se configuram os atendimentos especializados no Brasil a partir da implantação do CENESP, em 1973.

Como **objetivos específicos**, pretendemos: 1. Discutir as modificações do termo “salas de recursos” e demais atendimentos em educação especial nos documentos educacionais elaborados pelo governo federal. 2. Analisar o movimento do número de *estabelecimentos* e dos tipos desses atendimentos. 3. Analisar o movimento das *matrículas* de pessoas com deficiências nos atendimentos de educação especial no Brasil, com foco nas salas de recursos (multifuncionais ou não), nas diferentes unidades da federação.

2 Considerações teórico-metodológicas

A natureza humana é resultante/produto do conjunto das relações sociais historicamente determinadas (MARX, 1968; 1983). Não só as relações sociais, mas também as ideologias só são desenvolvidas conforme tal base material. Essas ideias, em meio a

fragmentos uma das outras, têm sempre uma diretriz, um matiz ideológico predominante, representativo de uma classe social:

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias, são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX, 1983, p. 106).

Como se tratam de produtos históricos e transitórios, as ideias que subsistem (hegemônicas) são superadas por outras, relação dialética em que a infraestrutura constitui-se determinação última. As ideias estão em constante disputa, uma vez que as contradições são imanentes ao movimento histórico e social.⁹

Quando Marx e Engels (1986) se referem à “Ideologia Alemã”, denunciam que aquilo que Hegel e seus seguidores denominavam filosofia era, na verdade, o pensamento representante de uma classe social e não uma perspectiva universal, de todas as pessoas. Para Hegel (1999), o conhecimento era imanente ao gênero humano, e não socialmente transmitido: “esse existir passado é já uma propriedade adquirida do Espírito universal que constitui a substância do indivíduo e, aparecendo assim como exterior a ele, constitui sua natureza inorgânica” (p. 308). Partindo do materialismo mecanicista e do idealismo alemão (Hegel), Marx (1968, s/ p.) não deixa de fazer referência a este último, sobre a amplitude e importância de sua sistematização sobre a dialética: “a mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impede de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente”.

Marx (1986, p. 19) afirma que a classe dominante é detentora dos “pensamentos dominantes” na sociedade, e por isso se trata de uma “potência dominante espiritual”:

Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época (MARX, 1986, p. 19).

⁹ Tal pressuposto é totalmente contrário à concepção idealista do desenvolvimento humano e social com origem na Grécia clássica (PLATÃO, 1987) e atualização no racionalismo (método cartesiano) (DESCARTES, 1983).

Assim, transparece no texto de Marx (1986) a concepção de que ideologia corresponde à falsa consciência, ocultamento ou ainda alienação, ou seja, é forte o sentido negativo de “pensamento (da classe) dominante”. Gramsci (1987) faz a crítica sobre o entendimento de marxistas a ele contemporâneos em fazer apenas tal interpretação negativa:

O próprio significado que o termo ideologia assumiu na filosofia da práxis contém implicitamente um juízo de desvalor, o qual exclui que para os seus fundadores a origem das idéias devesse ser buscada nas sensações e portanto, em última análise, na fisiologia: esta mesma “ideologia” deve ser analisada historicamente, segundo a filosofia da práxis, como uma superestrutura (GRAMSCI, 1987, p. 62).

Seu entendimento, em conformidade com a categoria dialética e em não contradição aos escritos de Marx, é o de que a ideologia teria um conceito mais genérico, de superestrutura. Nesse sentido, fica implícita em seu texto a noção de que o próprio marxismo se constitui uma ideologia (contra-hegemônica), uma vez que para Gramsci (1987, p. 16), a “ideologia” é “o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”.

Gramsci (1987) avança ainda no sentido de mostrar as diferenças sobre o que considera ideologias orgânicas e ideologias arbitrárias:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, *racionalistas*, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma) (GRAMSCI, 1987, pp. 62-63, grifo no original).

A concepção de ideologia não é unívoca, e o sentido acima permite compreender os processos sociais como eles são, não lineares, e, portanto campo de disputas por hegemonia. Embora marxistas tenham cedido a certa presunção de neutralidade em alguns momentos da história (LÖWY, 1996; 2009), cuja consequência mais significativa é o amplo questionamento deste referencial como metanarrativa explicativa para os fenômenos sociais e suas possibilidades de elaboração de propostas no campo político (EAGLETON, 2011; FREITAS, 2005), em sua essência o marxismo deve se aplicar a si mesmo, compreendendo

sua transitoriedade histórica e, portanto, ser entendido como a ideologia de determinada classe.

Tanto para o entendimento da ideologia como para a compreensão dos fenômenos sociais faz-se necessário levar em consideração o movimento dialético da realidade. Os homens de uma mesma classe não pensam da mesma forma, nem toda e qualquer sociedade está fadada a seguir um mesmo “destino” histórico prescrito. Gramsci (1980) afirma sobre a inexistência da possibilidade de previsão das mudanças de ordem social. Comumente se acredita que a previsibilidade dos fenômenos sociais pressupõe a determinação de leis de regularidade do tipo das leis que regulam as ciências naturais. Mas como estas leis não existem no sentido absoluto ou mecânico que se supõe, não se levam em conta as vontades outras e não se “prevê” a sua aplicação. Logo, edifica-se sobre uma hipótese arbitrária, e não sobre a realidade. Nos agregados humanos, o elemento qualitativo (ou de capacidade técnica e intelectual de cada um dos seus componentes) tem uma função predominante e não pode ser medido matematicamente.

Não obstante, nas ciências sociais e no mundo físico, as mudanças qualitativas podem ser explicadas levando-se em consideração mudanças quantitativas. A lei da variação segundo a qual as mudanças qualitativas surgem das mudanças na quantidade dá ao marxismo seu caráter materialista, considerando este conceito como parte de sua estrutura teórica:

O sistema corporativo da Idade Média procurou impedir coercitivamente a transformação do mestre-artesão em capitalista, limitando a um máximo muito reduzido o número de trabalhadores que um mestre individual podia empregar. O possuidor de dinheiro ou de mercadorias só se transforma realmente em capitalista quando a soma mínima adiantada para a produção ultrapassa de muito o máximo medieval. Aqui, como nas ciências naturais, comprova-se a exatidão da lei descoberta por Hegel, em sua Lógica, de que modificações meramente quantitativas em certo ponto se transformam em diferenças qualitativas (MARX, 1998, pp. 422-423).

Quantidade e qualidade se influenciam, não se separam e ainda alteram as características de um dado fenômeno ou substância, a partir da alteração em uma delas. Gramsci (1987, p. 50) adverte-nos sobre o nexos quantidade-qualidade ser indissociável, apresentando a questão:

[...] onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se

deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

No sentido de esclarecer a perspectiva de quantidade e qualidade enquanto unidade dialética, Marx (1998) explicita que cada coisa útil pode e deve ser considerada sob o aspecto desses dois polos, mostrando como as mercadorias são, ao mesmo tempo, quantidade e qualidade ao utilizar como exemplo o seu casaco. Linho e casaco são valores de uso qualitativamente diferentes, mas vinte metros de linho podem ser quantitativamente iguais a um casaco, se seus preços se equivalerem (FERRARO, 2012). Para Marx (1998, p. 59), “como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores-de-troca só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor-de-uso”.

Entendemos que o conhecimento sobre a realidade pode ser sistematizado de forma mais próxima do concreto se os elementos qualitativos e quantitativos forem considerados, entendendo como Marx (1983/1859, p. 15) que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação”.

Além da análise de dados quantitativos, para melhor compreender a organização dos atendimentos em educação especial no Brasil e entre eles o disponibilizado em sala de recursos é preciso articular o fenômeno da educação às políticas de Estado. As políticas de Estado são aquelas que conseguem ultrapassar os períodos de um governo. Ou seja, políticas públicas são políticas de Estado ou políticas de governo. A diferença entre aquilo que é política de Estado e o que é política de governo é a maneira como elas são institucionalizadas (DI GIOVANNI, 2010). Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA D., 2011).

É preciso não confundir Estados com governos, “estes passam, o Estado fica e é a perspectiva de transformação do Estado que deve orientar nossas ações, no sentido de materializar aquela concepção de direitos, de cidadania e de política social que,

inegavelmente, passa pela responsabilidade do Estado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 198-199). Nem o Estado, nem o governo que está no poder e nem a sociedade ou as instituições que a conformam são blocos monolíticos e homogêneos; eles são constituídos por forças sociais em confronto (BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Na avaliação de políticas públicas é importante distinguir uma política de governo de uma política de Estado, a fim de compreender as suas (des)continuidades. Apesar de uma e outra estarem intimamente relacionadas, os governos podem desenvolver uma autonomia relativa em relação ao que se espera enquanto política de Estado em determinada época.

Mesmo com todas as ressalvas, Bonamino e Sousa (2012) atestam a importância da avaliação da política pública pelo governo, dando o exemplo de que entre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando um movimento com base em uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à procura pela melhora da qualidade do ensino, estabelecendo parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. Daí a avaliação das políticas públicas, por quem *faz* a política, mas, sobretudo pela academia ser imprescindível para a compreensão e análise desses processos, pois ambos têm perspectivas diferentes sobre avaliação e qualidade da educação.

Nesse sentido, a análise da gênese, das crises e contradições do Estado, como instituição constituinte do modo de produção capitalista, não deve ser dispensada (GRAMSCI, 1980; MARX, 198-), bem como a compreensão das diferentes propostas de política pública e suas determinações históricas (FIORI, 2003; HARVEY, 2008; IANNI, 1996; OLIVEIRA, 1989; SADER; GENTILI, 2008). Faz-se necessário considerar as políticas e práticas educacionais em curso no Brasil dentro da atual dinâmica federativa da educação brasileira e da concepção de desenvolvimento econômico presente (CURY, 2010), e nestas os planos, programas e projetos governamentais para a educação básica na contemporaneidade (LEHER, 2010; POCHMANN, 2011; DUARTE, 2012).

3 Os procedimentos metodológicos

As “fases” de uma política pública não estão separadas: projeto, implantação e avaliação. Esse é um modelo “ideal”, que não corresponde à realidade. Entretanto, reconhecidos e, tanto quanto possível, sanados os desafios da implementação de um programa governamental, as demandas por informação e conhecimento voltam-se à avaliação de resultados e impactos do programa ou projeto social:

Trata-se do momento para uma investigação mais exaustiva sobre os diversos componentes de uma intervenção, abordando não apenas o cumprimento de seus objetivos, mas também seu desenho, arranjos operacionais, impactos sociais mais abrangentes – no tempo e no território –, e sobre a capacidade de inovação e redesenho frente ao contexto dinâmico em que operam os programas e projetos. Cabe nesse momento avaliar se a intervenção programática formulada conseguiu provocar mudanças na realidade social que a originou, considerando naturalmente a complexidade de seu desenho e dos arranjos operacionais, além da criticidade da questão social enfrentada (JANNUZZI, 2014, pp. 28-29).

Houve um tempo em que se considerou que a pesquisa em avaliação prescindia de tomada de posição, de valores, que era objetiva, técnica, distante da política (ROSEMBERG, 2013). Isso se deve ao fato da existência de uma dualidade entre teoria e empiria, tradição na pesquisa em educação no país, influenciada pela pesquisa social americana e europeia. Ambas as formas de pensamento tiveram influência no Brasil, mas não foram objeto de estudos epistemológicos mais sistemáticos e continuados (GOERGEN, 1985):

Talvez seja esta uma das razões da existência paralela e isolada das duas formas de investigação: uma, voltada para os textos, aspectos históricos, fundamentos, de caráter teórico-filosófico e que não dá muita atenção aos fatos reais; outra, dedicada às pesquisas empíricas, obcecada, muitas vezes, pelo afã de juntar dados e desatenta aos elementos explicativos que se escondem por detrás dos fatos (GOERGEN, 1985, p. 03-04).

Posicionamentos exclusivos como esses foram amplamente criticados no campo da pesquisa em educação (FRANCO; GOLDBERG, 1975; FRANCO, 1984), bem como se fez a crítica da até então ausência de pesquisas que tivessem por objetivo a avaliação de programas ou projetos educacionais (GOUVEIA, 1979). A partir dos anos 1980, a pesquisa em educação sofre uma inflexão, em que se faz um esforço de se conjugar teoria-empiria. Assim, embora sujeita a críticas, a pesquisa educacional tem procurado avançar em termos da imbricação teoria-empiria (GAMBOA, 1994).

Desse histórico, tem origem a defesa da importância de que a pesquisa em políticas públicas assuma a sua não neutralidade, independente da metodologia a ser utilizada. Ao se adotar uma perspectiva política, a pesquisa avaliativa estabelece e declara suas lealdades em relação à sua função, de seus objetivos, métodos, procedimentos, ética e divulgação de resultados (ROSEMBERG, 2013).

É preciso registrar a distinção entre as tradições da pesquisa em política pública e das em política social. Para Souza (2007), enquanto estudos em políticas públicas concentram-se no processo e em responder questões como “por quê” e “como”, os estudos em políticas sociais tomam o processo apenas como ‘pano de fundo’ e se concentram nas consequências

da política, ou seja, no que a política faz ou fez. Na Europa, a área de política pública surge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado, o governo, produtor por excelência de políticas públicas. Nos Estados Unidos, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

Rosemberg (2001) faz a apreciação de que na avaliação de políticas públicas, o conhecimento acadêmico deve se desvencilhar da visão economicista predominante em pesquisas sociais, visão carregada da aura de neutralidade científica, inquestionável já que objetiva, e que orienta opções absolutas de prioridades e estratégias em políticas públicas, pois desta ótica, decisões políticas são vestidas do qualificativo de “decisão técnica” competente, diminuindo, portanto, o poder dos demais atores sociais.

Atualmente as políticas de avaliação e responsabilização docente acompanhadas de bonificação salarial, fortemente embasada em índices, vêm margeando a compreensão da realidade educacional (BROOKE, 2013); mesmo assim, a pesquisa em educação ainda se mantém distante da metodologia quantitativa. Por isso, pesquisas que analisem a metodologia empregada pelas avaliações oficiais são importantes, na medida em que as universidades cumpram o papel de independência em relação ao vasto material que circula como verdade (FREITAS, 2013).

A apropriação das estatísticas públicas pela comunidade acadêmica apresenta um papel estratégico. Na educação propriamente, esse fator se faz indispensável, tendo em vista a amplitude das políticas nesse setor, que atinge grande parcela da população, principalmente a partir da expansão da educação básica no Brasil no decorrer do século XX, como fenômeno de massa. Na primeira metade do século XX, Lourenço Filho (1947, p. 70) já afirmava a importância das estatísticas escolares para atender à realidade educacional e que a despreocupação para com os problemas do ensino primário, até essa época, “como obra nacional”, se devia na maior parte, à falta de levantamentos estatísticos periódicos, que viessem atestar o andamento “excessivamente vagaroso” do desenvolvimento geral dos sistemas escolares estaduais.

Sass (2012, p. 131) afirma existir na atualidade reações discordantes sobre o uso da estatística na pesquisa em educação:

As reações divergentes suscitadas pelas ciências que oscilam entre a desconfiança absoluta e a fé cega, compreensíveis de se manifestarem pelo senso comum e preocupantes à medida que grassam em meios acadêmicos,

adquirem expressões singulares quando referidas às ciências particulares, como é o caso da Estatística. Na educação é frequente a crítica, muitas vezes procedente, de que as estatísticas invadem a educação, ocultando os problemas educacionais reais, na mesma proporção que educadores e políticos clamam por elas, em outras circunstâncias, sob o argumento da falta de informações consistentes que orientem as proposições e programas educacionais.

Considerando essas questões, entendemos que os resultados obtidos através do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP) nos permitem compreender aspectos da materialização das ações governamentais em maior escala, apesar dos problemas na metodologia do processo de coleta de dados e inconsistências no modo pelo qual estes são coligidos e registrados (DIAS, 2014; JANNUZZI, 2009; MELETTI, BUENO, 2010; PEREIRA, MAZZON; ROSENBERG, 1998; SASS, 2012). Embora a coleta desses dados seja a princípio direcionada ao que o poder público pretende avaliar como resultado de determinada ação, esses se fazem indispensáveis no que diz respeito à avaliação de políticas públicas pela academia.

Igualmente, como argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos produzidos pelo governo e demais organizações apresentam grande valor. Os documentos oficiais e sua disseminação massiva colaboram para a construção de uma hegemonia discursiva que não deve ser desprezada. Conforme as autoras, a literatura derivada das pesquisas comparativas entre países aponta uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Entre os pesquisadores brasileiros são cada vez mais comuns menções de trechos de documentos e relatórios, nacionais e internacionais. Assim, estes são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização.

Sobre a crítica de que lidar com dados quantitativos em certos aspectos poder implicar uma visão irrefletida da realidade (GAMBOA, 1994), é preciso salientar que a *concepção positivista*¹⁰ pode estar presente em qualquer metodologia ou técnica de pesquisa. Amplamente utilizada no início das pesquisas educacionais, a pesquisa quantitativa se fazia presente em centros de pesquisa (LOURENÇO FILHO, 1964; GATTI, 2002), passando a ser a partir dos anos 1980 que no Brasil, na pesquisa em educação, se assistiu a um crescente desencanto e progressivo abandono de tudo o que pudesse caber como procedimentos

¹⁰ Ao falarmos em *positivismo* referimo-nos ao movimento de supervalorização da ciência que marcou o século XIX que teve como um de seus principais filósofos Auguste Comte (1798-1857) (BOTTOMORE, 2001). Esse movimento considera que a organização social se desenvolve de modo natural, tal quais as leis das ciências físicas (COMTE, 1979), sem levar em consideração as questões ideológicas envolvidas nesse processo.

quantitativos sob o argumento de se tratar de um *método sociológico positivista*. Grande influência do positivismo no Brasil nos estudos e pesquisas sociais e políticas, David Émile Durkheim (1858-1917) em *As regras do método sociológico* entendia que “os fatos sociais são coisas e como tais devem ser tratados”.¹¹ Se a crítica à essa concepção por um lado permitiu um grande desenvolvimento da pesquisa qualitativa e o reconhecimento de sua legitimidade, por outro ajudou a legitimar a retirada da Estatística da pesquisa em Educação (FERRARO, 2012), apesar do trabalho de recuperação desses estudos (FERRARO, 1979; ROSEMBERG, 1982) realizados desde então.

Ao explorar a falsa dicotomia entre quantidade e qualidade, Ferraro (2012) orienta que em vez de nos inquirirmos sobre *qual* a competência metodológica de maior valor, talvez seja mais proveitoso perguntarmo-nos *se e como* diferentes competências metodológicas poderão articular-se no estudo de um determinado problema social ou educacional. De qualquer forma, é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir a metodologia ou a combinação de metodologias e técnicas a empregar na investigação.

Empreender a análise dos indicadores educacionais de atendimentos em Educação Especial no Brasil, especificamente nas formas de atendimento já existentes e nas salas de recursos no período descrito requer um esforço de análise dos documentos educacionais, a fim de permitir elaborar correlações com a realidade social de seu público-alvo. Nessa direção, o trabalho com fontes documentais e dados estatísticos permite subsidiar a pesquisa, não como complemento, mas unidade que possibilite sustentar a tentativa de compreensão sobre o que se entende por prioridade em políticas educacionais a cada tempo, ou seja, o que, mesmo cerceado por contradições, se faz hegemônico no discurso educacional.

3.1 Leitura e análise dos documentos

Nosso primeiro objetivo específico consiste em discutir as modificações do termo “salas de recursos” e demais atendimentos em educação especial nos documentos educacionais elaborados pelo governo federal.

¹¹ [...] certamente, esse princípio se encontra, sob forma um pouco diferente, na base das doutrinas de Comte e de Spencer. Mas esses grandes pensadores deram muito mais sua fórmula teórica do que o puseram em prática. Para que ela não permanecesse letra morta, não bastava promulgá-la; era preciso torná-la a base de toda uma disciplina que se apoderasse do cientista no momento em que ele abordasse o objeto de suas pesquisas e que o acompanhasse em todos os seus passos. Foi a instituir essa disciplina que nos dedicamos. Mostramos como o sociólogo deveria afastar as noções antecipadas que possuía dos fatos, a fim de colocar-se diante dos fatos mesmos; como deveria atingi-los por seus caracteres mais objetivos; como deveria requerer deles próprios o meio de classificá-los em saudáveis e em mórbidos; como, enfim, deveria seguir o mesmo princípio tanto nas explicações que tentava quanto na maneira pela qual provava essas explicações (DURKHEIM, 1978, pp. 110-111).

A fim de cumprir esse objetivo, buscamos averiguar possíveis alterações do termo “educação especial” nos documentos oficiais (documentos normativos e orientadores, sinopses estatísticas) até os dias atuais, buscando estabelecer: 1. Quando/como nos documentos da educação especial e nas sinopses estatísticas aparece o termo *sala de recursos*; 2. De que formas se definem as salas de recursos nesses documentos do MEC, de 1973 a 2014 (verificando se há identificação com atendimento especializado); 3. Como se desenvolve o conceito de atendimento especializado oferecido nas salas de recursos em cada documento; 4. Quais modalidades/serviços estavam previstos como atendimento especializado.

Muito presente nos documentos educacionais desde que a Educação Especial passa a ser objeto de política pública, o termo “serviços” é utilizado neste trabalho ciente de sua ambivalência. No decorrer do texto procuramos destacar quando esse termo é utilizado nos documentos analisados, pois polissêmico em sua essência, remonta a um problema emblemático na área da Educação Especial: ora o atendimento especializado é designado como *modalidade, serviço, tipos, espaços, natureza das instituições especializadas* ou mesmo, em um mesmo documento ou período histórico, aparece com mais de um desses significados. A exemplo do que veremos adiante, podemos citar o fato de os atendimentos em Educação Especial serem entendidos como *modalidades* (BRASIL, 1984a, 1986d, 1994b), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Especial corresponder a uma *modalidade* da Educação Básica (BRASIL, 1996a, art. 58).

Outro debate na área da Educação diz respeito ao alerta sobre a utilização do léxico empresarial (ADRIÃO, 2014; OLIVEIRA, 2009; FONSECA; OLIVEIRA, 2009), cuja origem se encontra em uma matriz teórica gerencial, que busca a eficiência e eficácia dos sistemas educacionais em um momento em que as políticas públicas educacionais falam em inclusão social e acolhimento à diversidade (OLIVEIRA, 2014).

A última década do século XX e a primeira do século XXI estão servindo de cenário para o retorno da educação, em novo patamar, ao centro do debate público. Entretanto, no contexto de mudanças macroeconômicas globais, *orientadas* por Estados hegemônicos e organismos multilaterais a seu serviço, que contam com a anuência voluntária ou não dos demais países (subalternos e periféricos?), a educação, ao mesmo tempo em que é alvo da crítica de todos os matizes ideológicos por não responder às demandas sociais, passa por transformações de sua identidade histórica: de direito de cidadania – herdado do ideário liberal, da Revolução Francesa e do Estado de Bem-Estar, ou socialista – parece transformar-se a cada dia em um *bem privado* ou *mercantil*, isto é, moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantes. A modernização conservadora do Estado e da sociedade estaria fazendo do campo educacional a mais nova fronteira de expansão do capital na dita Sociedade do Conhecimento. Não

surpreende, pois, que a mercantilização dos serviços (antes, direitos) educacionais esteja há quase uma década na ordem do dia. [...] Um grande arsenal de conceitos-chave, revestido em grande medida de semântica nova, tem sido utilizado para alimentar e viabilizar, sejam aquelas transformações macroeconômicas e estruturais de fundo, sejam as do campo educacional (CAMARGO; PINO; PACHECO; PIOZZI; GOERGEN; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 2003, p. 727-728, grifos no original).

Conforme Fairclough (2001), um dos aspectos generalizados do discurso educacional contemporâneo é a demarcação de cursos ou programas de estudo como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados aos alunos, entendidos como clientes. Nosso entendimento é o de que o atendimento à pessoa com deficiência se caracteriza como direito social e não serviço, impactado por leis do mercado. Assim, entendemos ser de extrema relevância analisar a designação desses atendimentos, como forma de destacar o viés presente nessas definições.

Em relação à periodização deste estudo, tomamos por marco 1973, ano da criação do CENESP. Dentro do período histórico **1973-2014**, utilizamos como proposta de periodização as mudanças administrativas na pasta da Educação Especial dentro da estrutura organizacional do Ministério da Educação, partindo-se de como em cada momento histórico a área foi distinguida pelo poder Executivo brasileiro.

No início da investigação subdividimos o período **1973-2014** em:

1º período: 1973-1986 - Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e em 1986 este órgão é extinto.

2º período: 1986-1992 - Em 1986 em substituição ao CENESP é criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE) e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A SESPE é extinta em 1990, sendo recomposta em 1992.

3º período: 1992-2011 - Em 1992 é modificada a Secretaria de Educação Especial (SEESP) na organização do Ministério da Educação, passando a ter nova sigla e situação em sua estrutura. Em 2011 a SEESP é incorporada a outra instância administrativa.

4º período: 2011-2014 - Em 2011 a Educação Especial é incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Para a análise de políticas públicas é preciso considerar a conjuntura histórica no momento correspondente e essa primeira organização não nos permitiu avançar na análise dos diferentes períodos históricos e diferentes conjunturas políticas. A conjuntura é movimentada pela luta de classe (MARX, 198-), motor que a conduz em maior ou menor rapidez. A análise também deve considerar a ideologia, pois a partir dela são sustentados os avanços e recuos em

determinada conjuntura enquanto verdade parcial, por se tratar de uma verdade de classe. Sobre as mudanças de conjuntura, se deve distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos, relativamente permanentes, dos elementos que, podem ser denominados “de conjuntura”, que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais:

[...] também os fenômenos de conjuntura dependem [...] de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que investe os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão margem à crítica histórico-social, que investe os grandes agrupamentos, acima das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente. A importância dessa grande diferenciação surge quando se estuda um período histórico (GRAMSCI, 1980, pp. 45-46).

Em cada conjuntura, há que se trabalhar sobre um conjunto de correlações de força a serem identificadas e quantificadas: as relações internacionais, as sociais, as políticas e as potencialmente militares. Nessa análise não há a possibilidade de previsão dos fenômenos posteriores, pois é equívoco pensar na existência de uma previsão puramente objetiva (GRAMSCI, 1980). Existem dificuldades ao se fazer a análise de uma conjuntura que procure superar o senso comum. Surgem problemas ao se pesquisar um fenômeno atual, pois a análise do tempo presente precisa estar atenta às mudanças inesperadas, especialmente em momentos de transição (FIORI, 2003).

Ao discutir possíveis caminhos metodológicos em estudos históricos, Saviani (2008) apontou-nos a possibilidade de compreender a periodização como teste, ou seja, submeter a hipótese de trabalho (periodização preliminar) a teste no decorrer da investigação, a fim de distinguir no fenômeno os movimentos orgânicos e os movimentos conjunturais, quase que ocasionais.

A despeito da primeira proposta de divisão dos períodos históricos, ao longo da pesquisa, o segundo e o terceiro período pareceram-nos relacionar organicamente, no sentido de que, apesar de a Secretaria de Educação Especial ter sido extinta entre os anos de 1990 e 1992¹², nos deparamos com algumas continuidades no período 1986 a 2010, não só no fato de o Estado brasileiro manter a gestão da Educação Especial em uma secretaria específica, mas também no que diz respeito à convergência de determinada diretriz nas políticas econômicas e

¹² Sem status de Secretaria, nesse período a educação especial esteve sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), havendo nele uma Coordenação de Educação Especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001).

sociais no período, em que se busca, bem ou mal, consolidar alguns direitos constitucionais, entre eles o atendimento educacional especializado *preferencialmente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208).

Apresentados esses aspectos, optamos por transformar o segundo e o terceiro período em subdivisões do período **1986-2010**. Reorganizamos a periodização deste estudo da seguinte forma:

1973 - 1985: Vigência do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

1986 - 2010: Vigência da Secretaria de Educação Especial.

a) 1986-1991: Criação da Secretaria de Educação Especial (SESPE) e da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A SESPE é extinta em 1990, sendo recomposta em 1992.

b) 1992-2010: Modificação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) na organização do Ministério da Educação, passando a ter nova sigla e situação em sua estrutura.

b.1) 1992: Início da circulação do discurso de educação inclusiva e resistência da SEESP.

b.2) 1995: Introdução dos princípios de inclusão escolar no Brasil.

b.3) 2003: Ofensiva da política de inclusão escolar no Brasil.

2011 - 2014: Vigência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Para este estudo o recorte realizou-se em 2014, no entanto, a secretaria continua em funcionamento.

Para a leitura dos documentos, fizemos uso da análise de discurso (BAKHTIN, 1992; 1995; FAIRCLOUGH, 2001; ORLANDI, 2005). A escolha dos documentos analisados justifica-se a partir da presença nestes de elementos que possibilitassem cumprir o primeiro objetivo específico dessa investigação, ou seja, discutir as modificações do termo “salas de recursos” e demais atendimentos em Educação Especial no Brasil com subsídios suficientes. Esse processo realiza-se não *a priori*, mas no momento da pesquisa. Para Fairclough (2001), o *corpus*, o corpo de documentos, arquivos a ser analisados (amostra) poderia ser considerado não como totalmente constituído antes do início da análise, mas aberto e com possibilidades de crescimento em resposta a questões que surgem nela.

É preciso também definir quais textos são típicos ou representativos de certa prática; se o *corpus* reflete adequadamente a diversidade da prática e as mudanças na prática mediante diferentes tipos de situação, ambas consideradas de maneira normativa e inovadora; e se o *corpus* inclui ponto crítico e momentos de crise. Há problemas particulares em coletar um

corpus de dados que dá acesso a processos de mudança, porque, obviamente, é preciso tentar incorporar períodos de tempo razoáveis nos dados (FAIRCLOUGH, 2001).

Se ideologia é o “significado mais alto de uma concepção de mundo” e “toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” (GRAMSCI, 1987, pp. 13 e 16), a palavra é uma das formas pela qual a ideologia pode ser veiculada. O caráter ideológico dos textos é explorado por Bakhtin (1995), que afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, o modo mais puro e sensível da relação social. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia. Assim, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.

Como consequência, os textos se distinguem por sua importância específica, de acordo com o nível de discussão e concordância a que se chegou sobre sua validade, bem como sobre o sentido que tem para cada leitor. Os textos normativos e orientadores devem ter sua importância considerada de modo diferenciado, pois é preciso atentar à hierarquia da importância histórica dos documentos a serem analisados:

[...] é importante determinar o peso específico dos discursos retórico, judicial ou político na consciência lingüística de um dado grupo social numa determinada época. É importante levar sempre em conta a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores. Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário (BAKHTIN, 1995, p. 153).

Os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais. O texto marca um momento de tais eventos (FAIRCLOUGH, 2001). Ao usar o termo discurso, Fairclough (2001) propõe considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Essa perspectiva tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, esta última é tanto uma condição quanto um efeito daquele.

Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por

sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo, é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001).

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida: de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Segundo Fairclough (2001), considerar isoladamente a última implicação talvez seja o erro mais perigoso, dada a ênfase nas propriedades constitutivas do discurso em debates contemporâneos. Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas mentes humanas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas, orientando-se para elas. Nesse sentido, Bakhtin (1995, p. 44) já indicara que “as formas do signo são condicionadas tanto pela *organização social de tais indivíduos como pelas condições em que tal alteração acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo” (grifos nossos).

Os documentos legais são constituídos pela interação entre diferentes vozes, por intertextos, sejam explícitos ou não, pois estabelecem seus sentidos na memória, naquilo que já foi dito (FAIRCLOUGH, 2001; ORLANDI, 2005). Essa relação se estabelece na forma de um jogo no qual o interdiscurso (aquilo que já foi dito em algum lugar) e o intradiscurso (formulação do sentido, aquilo que se está dizendo em determinado momento, em condições dadas) se entrecruzam o tempo todo: “a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 15). As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seus sentidos dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2005). Assim, a interpretação e a análise de um discurso também são ideológicas, mesmo presumindo-se não sê-las, faz-se determinada leitura de um texto porque se fala de determinado lugar.

3.2 Análise dos indicadores educacionais

No segundo e terceiro objetivos específicos propomos analisar o movimento do número de *estabelecimentos* e dos tipos desses atendimentos e analisar o movimento das *matrículas* de pessoas com deficiências nos atendimentos de educação especial no Brasil, com foco nas salas de recursos (multifuncionais ou não), nas diferentes unidades da federação. Para o desenvolvimento da pesquisa recorreremos aos levantamentos estatísticos empreendidos pelo INEP - sinopses estatísticas, resumos técnicos, entre outros - entre 1974 e 2014, e aos microdados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP), entre 2007 e 2014. Em alguns momentos os dados estatísticos são trabalhados pouco antes a 2014, uma vez que nem todos os dados estão disponíveis para que fosse realizada a análise da série histórica completa.

Os diversos órgãos produtores de estatísticas, assim como entidades que coletam dados administrativos, realizam inquéritos, censitários ou amostrais, reunindo informações sobre um conjunto de unidades de observação. Em geral, os microdados são organizados em bases de dados onde cada linha, ou registro, contém informações (organizadas pelas várias variáveis) sobre cada unidade de observação (MARTINS, MAURITTI; COSTA, 2013).

Assim sendo, por **microdados**, entende-se que:

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

A respeito dos desafios de se trabalhar a partir das fontes estatísticas oficiais (FERRARO, 2011), é importante falar sobre a dificuldade de lidar com os microdados, ainda que o acesso aos bancos esteja garantido. Sass (2013) afirma que “se, como é sabido, sem números não há estatística”, sem codificação (um ato social realizado por indivíduos, grupos, instituições, estados), que pressupõe o que deve ser codificado e de que modo deve ser efetuada a codificação, não há números a serem atribuídos; do que decorre concluir que “é na produção e na constituição das estatísticas e não apenas em seus efeitos econômicos, psíquicos, sociais, políticos – é que pode ser encontrada a sua racionalidade e determinação de seus efeitos” (p. 45). Deste modo, ter a estatística por auxílio se justifica por permitir que

sejam construídos indicadores que apontem as condições de escolarização das pessoas com deficiência e também abrir caminho à crítica sobre *o que* se propõe avaliar.

Os indicadores sociais, em uma perspectiva programática, constituem um instrumento operacional para monitoramento da realidade social para fins de formulação e reformulação das políticas públicas (JANNUZZI, 2009). Pelo fato de a educação ser área de intervenção das políticas públicas e versar sobre a realidade social de uma grande parcela da população, entendemos que todo indicador educacional é um indicador social, pois permite avaliar um dos aspectos de suas condições de vida (JANNUZZI, 2005; JANNUZZI et al., 2009).

Dessa forma, tomamos por conceito de **indicador social**:

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

Partindo desse conceito, para as análises pretendidas, delimitamos por temática social de interesse a *escolarização da pessoa com deficiência*. As dimensões operacionais de interesse (indicador social) são: a) atendimento escolar da população com deficiência segundo: **tipo de atendimento**: escola especial, classe especial, classe regular com apoio de sala de recursos, classe regular sem apoio, salas de recursos, entre outros; **alunos**: tipo de deficiência; **matrículas**: dependência administrativa, estabelecimentos e turmas. Em alguns momentos do texto, aglutinamos as dependências administrativas federal, estadual e municipal como correspondente ao setor público, isolando a dependência administrativa particular ou privada (como constava nos documentos e sinopses). A partir dessas dimensões procuramos construir indicadores de *matrículas* e de *estabelecimentos* de atendimento especializado.

As sinopses estatísticas apresentam uma síntese das informações alcançadas em uma pesquisa de levantamento. São descrições abreviadas disponibilizadas pelo governo com o resumo das informações obtidas através dos dados primários que, no caso específico da área educacional, são coletados através do Censo Escolar. As sinopses diferem dos microdados, no sentido de que os dados que disponibilizam não podem ser desagregados ou permitir cruzamentos tais quais os microdados. Nesse sentido, esses últimos possibilitam o acesso a dados ainda não tratados estatisticamente.

Na pesquisa, não foram encontrados dados de matrículas em salas de recursos nos levantamentos oficiais entre 1974 e 1988. Apesar da ausência de registro, essa população existiu, pois desde a criação do CENESP se realiza o registro sistemático de estabelecimentos com salas de recursos no Brasil (BRASIL, 1975a, 1984b, 1985a, 1991a, 1991b). Nesta pesquisa, encontramos o primeiro registro de matrícula em salas de recursos na *Sinopse Estatística da Educação Básica* do ano 2000.

No período de 1973 a 2006, utilizamos como fonte privilegiada as sinopses estatísticas do Ministério da Educação e entre 2007 e 2014 os microdados do Censo Escolar (MEC/INEP), divulgados pelo Ministério da Educação. Especificamente sobre o atendimento em salas de recursos multifuncionais, os dados passam a ser registrados e disponibilizados a partir de 2009. Embora esteja disponível banco de microdados produzidos pelo INEP desde 1995, entre este ano e 2006 a “escola” era a unidade de coleta, sendo assim, por meio do código da escola se poderia ter acesso às suas matrículas, obtendo as características dos alunos de escolas específicas. A partir de 2007 a unidade de coleta passou a ser o “aluno”, derivando daí a dificuldade em se incidir um estudo sobre uma série histórica que perpassasse esses dois períodos.

Para as análises consideramos o ano de cada levantamento estatístico e não o de sua publicação. As datas de cada levantamento constam nos títulos, tabelas e gráficos conforme as referências de cada documento ou arquivo. Por exemplo, os dados relativos ao ano 2002 correspondem à *Sinopse Estatística da Educação Básica* (MEC/INEP) de 2002. Geralmente as sinopses, resumos técnicos e microdados do Censo Escolar recentes são publicados no Diário Oficial da União no ano seguinte ao levantamento, dizendo respeito aos estabelecimentos, matrículas, etc., registrados no ano anterior. Fizemos esse escrutínio em todos os documentos a fim de evitar equívocos, de forma que constatamos, por exemplo, em documentos mais antigos, dados do levantamento sobre a Educação Especial de 1981, publicados pelo CENESP em 1984. Nesses casos, também consideramos o ano do levantamento e não o de sua publicação. Os títulos das tabelas e as suas análises se referem ao ano de 1981 (ano do levantamento), com a preocupação em colocar na fonte das tabelas as referências das publicações, que datam de 1984 e 1985. O mesmo foi feito em relação ao levantamento de 1974, publicado em 1975, e com os dados do ano de 1988, publicados em 1991.

As tabelas e gráficos com dados agregados foram tituladas conforme constam em cada documento, respeitando a nomenclatura e definições de cada época, com exceção daqueles em que trabalhamos os microdados ou juntamos dados de fontes distintas. Nesse último caso, só

foi possível fazê-lo, porque os títulos de cada tabela (nas sinopses) eram semelhantes. Ao longo do texto, quando dispomos dessas informações, procuramos explicitar os termos e conceitos utilizados para nomear o público da Educação Especial, as modalidades, atendimentos e as definições de particular e privado, que são distintas em cada momento histórico e mesmo às vezes em documentos de um mesmo período.

Entre os anos de 1974 e 1995 as sinopses estatísticas oficiais encontram-se disponíveis somente na forma impressa. Isso implicou em muitos desafios na desagregação dos dados, com o trabalho de operar os diferentes números, selecionando variáveis, considerando a totalidade das matrículas com certa razoabilidade para cumprir o que nos propomos investigar. O INEP disponibiliza os dados digitalizados apenas a partir do ano de 1995, assim a partir desse ano nossa consulta passou ser feita em material impresso e digital, o que não diminuiu a necessidade de acuidade no trabalho com os dados e a preocupação sobre a escolha de quais informações poderiam ou não ser cruzadas.

O ano de 1995 é marcante para o sistema de informação estatística educacional no Brasil. Nesse ano, foi reformulada a Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (SEEC) do INEP, até então responsável por organizar os dados censitários educacionais, e criado o Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd). Até janeiro de 1995, o último Censo da Educação Básica concluído e divulgado era o de 1989, contendo apenas os dados do ensino regular. A participação em projetos internacionais para a produção de indicadores educacionais e a reestruturação do sistema de informações e estatísticas educacionais é consequência também de uma mudança frente à forma de fazer a política educacional. A partir de 1995, a informação deixa de ser coadjuvante para assumir um papel central como instrumento para a formulação e implementação das políticas educacionais. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado atingiu o Ministério da Educação, e este precisava de um sistema de informação eficaz, confiável para a avaliação adequada do sistema educacional brasileiro a fim de tornar os dados coletados relevantes para as administrações nas instâncias escola, município e estado (ALMEIDA; WOLYNEC, 1998; DINIZ, 1999).

A historicidade de um indicador é a propriedade de se dispor de séries históricas extensas e comparáveis, de modo a poder cotejar o valor presente com situações do passado, inferir tendências e avaliar efeitos de eventuais políticas sociais implementadas. O ideal é que as cifras passadas sejam compatíveis entre si do ponto de vista conceitual e com confiabilidade similar. Mas mesmo em situações em que isso não seja possível, as tendências passadas podem dar indicações úteis para interpretação das cifras atuais dos indicadores.

Poucas vezes se poderá dispor de séries históricas plenamente compatíveis de indicadores para a escala geográfica ou grupo social de interesse (JANNUZZI, 2009).

Considerando essas dificuldades, mas cientes do potencial do estudo de dados longitudinais para a pesquisa educacional (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013), procuramos fazê-lo analisando as variáveis que possuem continuidade nesses períodos, no que diz respeito aos atendimentos especializados, não sem desconsiderar os limites e mesmo riscos na análise de fontes de natureza distintas. Desconsiderá-los seria ingenuidade e irresponsabilidade por parte do pesquisador. Temos ciência de que o modo de coleta durante todo o período analisado foi diferente, conceitos como modalidade, serviços, atendimento tiveram sentidos e designações diferentes ao longo do tempo. Isso impactou os dados, de forma que rigorosamente não poderiam ser cruzados. No entanto, esses são os números disponíveis desde o início da concepção de Educação Especial como política pública. É com esses dados que o governo federal provavelmente trabalha e é este material que está disponível para a implementação da política no período, e que pode nos trazer alguns de seus indicativos.

Optamos por organizar este trabalho em três capítulos que tratam sobre três períodos históricos distintos, divididos em 1973, 1986 e 2011.

No **primeiro, segundo e terceiro capítulos** procuramos discutir as modificações do termo “salas de recursos” e demais atendimentos em educação especial nos documentos educacionais elaborados pelo governo federal, por meio de análise documental e revisão da literatura, e analisar o movimento do número de estabelecimentos e/ou matrículas nesses atendimentos abrangendo os diferentes períodos, por meio dos levantamentos estatísticos empreendidos pelo INEP (sinopses estatísticas, resumos técnicos, entre outros) e dos microdados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP).

As análises foram realizadas com base nos índices do país de acordo com os dados disponíveis por meio do INEP e do atual Censo da Educação Básica. Em relação aos dados coletados nas sinopses oficiais, procuramos organizá-los tendo em vista a melhor forma de apresentá-los para cumprir os objetivos propostos. Para a leitura e o tratamento estatístico dos microdados utilizamos o *software* IBM SPSS *Statistics*. A fim de complementar as análises, foram utilizados os dados do IBGE e outras bases de dados estatísticos nacionais, consideradas as limitações resultantes das diferentes formas de coleta de dados ao longo do período estudado e as diferenças entre as metodologias do INEP e IBGE, que impedem cotejar os dados produzidos por esses órgãos de modo mais profícuo.

1 ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS NO BRASIL: O CENESP E A INSTITUCIONALIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (1973-1985)

Nos últimos anos diversos trabalhos vêm se ocupando em investigar a implementação das políticas de inclusão escolar, em particular as que dizem respeito do Atendimento Educacional Especializado (JESUS, BAPTISTA, CAIADO, 2011; KASSAR, 2013; MELETTI; BUENO, 2013; PRIETO, 2010). A grande veiculação de pesquisas voltadas a esse aspecto da política diz muito sobre o papel de protagonismo dessa proposta enquanto atendimento especializado às pessoas com deficiência. No que diz respeito à produção de teses e dissertações, o volume dessa produção mostra-se ainda maior, para desvendar as práticas pedagógicas bem ou malsucedidas e os encaminhamentos dos alunos para a sala de recursos multifuncionais e demais processos da política de inclusão escolar. Segundo o Ministério da Educação, a “sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional” (BRASIL, 2006, p. 14).

A partir da leitura dos trabalhos de pesquisa foi possível identificar que os objetos/objetivos presentes nessas investigações, são em grande parte voltados aos processos internos de concretização da política: a implantação das salas de recursos multifuncionais e do AEE levando em consideração o processo mais amplo de inclusão (CORRÊA, 2012; SILVA, 2009, PRADO, 2006; TEZZARI, 2002); as percepções, atitudes e formação dos professores que atuam em salas de recursos (MILANESI, 2012; RIOS, 2014); a prática pedagógica em salas de recursos; e a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento de alunos público-alvo da política de educação especial para as salas de recursos (GONZALEZ, 2013).

Atestam a existência de uma polarização entre sala de recursos e sala comum, com o atendimento especializado se restringindo ao atendimento em sala de recursos (JORDÃO, 2013; MELO, 2008), sem alterar a configuração da sala comum, o que demandaria maior relação entre os profissionais que atuam nesses espaços. Conclui-se que, em alguns casos, os professores não utilizam a tecnologia assistiva disponível, por desconhecê-la, persistindo o desuso dos equipamentos (EMER, 2011). Concluem também que é preciso rever as práticas pedagógicas e que professores e escolas não se sentem preparados para atender aos alunos com deficiência.

É mencionada a necessidade de continuidade e ampliação do AEE e do transporte escolar para aprimoramento do serviço. Também se constata a ausência de formação específica para atuar no atendimento especializado e na sala comum, pois falta formação

contínua (CARBONARI, 2008). Afirma-se que as atividades na sala de recursos não vêm mobilizando cognitivamente os alunos (ALBUQUERQUE, 2008; ARARUNA, 2013; ARNAL, 2007), devido ao uso de metodologias insuficientes.

Com ênfase na prática pedagógica e/ou diária nas salas de recursos, encontram-se ausentes investigações sobre como vem ocorrendo o atendimento a alunos com deficiências específicas, sobre a efetividade das condições de sua escolarização. Essa ausência se mostra preocupante se considerarmos que a sala de recursos hoje vem se constituindo quase que em locus exclusivo para a utilização de recursos de acessibilidade e que, nesses casos, tais instrumentos são essenciais para a apreensão dos conteúdos escolares no que diz respeito ao letramento e à apropriação de diferentes conhecimentos.

Os autores afirmam também divergências entre as políticas educacionais e a realidade investigada. Por outro lado, há o registro de experiências positivas nas salas de recursos em relação à alfabetização e também à melhora no desempenho após intervenção em grupo (autismo e paralisia cerebral) (GOMES; NUNES, 2014; SILVA, MARTINEZ; SANTOS, 2012). Entre outras conclusões, afirma-se que do mesmo modo que esse processo vem representando a democratização do ensino, também vem desvelando a insuficiência das condições objetivas de escolarização para os alunos com deficiência.

Essas condições objetivas demandariam talvez outra lógica de implementação da política, não uma forma única. Esses embates decorrem da insuficiência da condução de uma política que pretende atuar em larga escala. A Educação Especial se apresenta assim como política de resultado. Analisando o Programa de salas de recursos multifuncionais, Garcia e Michels (2011) muito bem definem sua política de editais, descentralizada, com “centro” e “ponta” de execução:

A organização da política de Educação Especial nos últimos anos pode ser caracterizada como uma ‘política de resultados’, ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais e que não se atém a uma análise mais qualitativa da educação. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 115).

A partir dos questionamentos suscitados pela leitura desses trabalhos, foi possível elaborar um projeto de pesquisa que buscasse ir às “origens” da atual política de Educação Especial, a partir do momento em que a Educação Especial é tratada como política pública

pelo governo brasileiro, o que, como apresentado na introdução deste trabalho, temos assumido ter ocorrido na década de 1970, quando da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O contexto econômico e político em que as políticas sociais e de atendimento a essa parcela da população foram empreendidas nos permite compreender suas origens.

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

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

Os apelos ao associativismo civil repercutiram na elaboração de políticas sociais e nos acordos de cooperação internacional entre os países de economia central e periférica,¹ mostrando-se latentes no que diz respeito às políticas sociais no Brasil, entre elas as de Educação e Educação Especial. Manifestando-se de diferentes formas, esse quadro constitui-se característica própria de Estados capitalistas dos países periféricos: o Estado delega as suas funções às instituições sem fins lucrativos e estas, por sua vez, a cada tempo, podem contar com as benesses públicas (DRAIBE, 1998; SADER; GENTILI, 2008). Essa tensão é contínua, apesar de sua manifestação poder ser percebida mais nitidamente em momentos críticos e decisivos, como aqueles em que são legisladas e regulamentadas as políticas educacionais.

Concomitantemente, a partir dos anos 1960 passa a existir uma maior preocupação dos organismos internacionais de cooperação multilateral com as populações em situação de vulnerabilidade social ou ainda com grupos minoritários, preocupação evidenciada através da elaboração de documentos demonstrando dados sobre a situação de inserção social dessas pessoas, bem como por meio do reconhecimento de que eram detentoras de direitos (UNICEF, 1959; UNESCO, 1978). Essa movimentação, iniciada sob a afirmativa da

¹ Economias centrais dizem respeito aos países capitalistas “desenvolvidos”, e periféricos, países capitalistas de desenvolvimento tardio. Para aprofundamento e diferenciação dos conceitos, ver Oliveira (1989), Ianni (1996) e Bielschowsky e Mussi (2002).

universalidade desses direitos (ONU, 1948), teria nas décadas seguintes a sua reafirmação às populações específicas, incluindo o direito à educação (UNESCO, 1990; 1994; 1999).

No século XX, na Educação Especial, por meio das instituições especializadas revestidas como sociedade civil,² a filantropia ocupou espaços até então renunciados pelo Estado (BUENO, 1991; FERREIRA, 1992; JANNUZZI, 2004, 2006; MAZZOTTA, 2001). Anterior ao neoliberalismo, a filantropia se manteve presente nos países que se guiaram pela teoria neoliberal ao longo do século XX.³ A passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil) tem sido pronunciada sob essa concepção. Por mais que os seus princípios sejam os mesmos enquanto teoria, as suas práticas em diferentes países são muito distintas. Tal corrente fez-se presente nos países europeus a partir da década de 1970, e nos países da América Latina a partir dos anos 1980 e mais incisivamente em 1990 (HARVEY, 2008).

No Brasil, algumas instituições especializadas de caráter filantrópico criadas ainda na primeira metade do século XX, mesmo que não burocraticamente estruturadas, já se faziam presentes no cenário político enquanto possibilidade de consolidação do atendimento ao *excepcional*, termo presente nos documentos oficiais brasileiros da época. Como exemplo, Jannuzzi e Caiado (2013) citam o fato de a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ter ocorrido em 1954 no Rio de Janeiro e a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs) ter sido criada apenas em 1962. As Sociedades Pestalozzi, organizadas desde 1934 foram federadas somente em 1970 (JANNUZZI, 2004).

Embora uma movimentação mais intensa nesse sentido tenha ocorrido no século XX, a criação das primeiras instituições de atendimento a essa população (pública ou privadas) data do período entre os séculos XVII e XIX, como a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1600), o Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro (1854), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (1856) e o Hospital Juliano Moreira em Salvador (1874). Já as primeiras instituições de ensino regular que ofereciam atendimento em classes especiais datam do século XIX, como Colégio Coração Eucarístico de Jesus em Recife (1883), o Colégio São Salesiano em Niterói (1883), a Escola México no Rio de Janeiro

² Com funções organizativas e conectivas, aqui entendida como “o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’ [...] e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 1982, pp. 10-11).

³ Para o neoliberalismo, uma variante do *liberalismo clássico* (LOCKE, 1983), o Estado deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio (HARVEY, 2008).

(1887), a Subunidade Educacional Euclides da Cunha em Manaus (em 1892), o Ginásio Estadual Orsina da Fonseca no Rio de Janeiro (1898) e o Grupo Escolar Dr. Flamínio Lessa em Guaratinguetá (1895) (BRASIL, 1975a). É importante destacar a crítica de Bueno (1991) quanto à data de fundação dessas instituições coincidirem com o início do atendimento à pessoa com deficiência. Por exemplo, 1887 foi a data de fundação da Escola México, mas não há qualquer evidência de que tivesse sido o início do atendimento a essas pessoas nessa instituição. Da mesma forma, 1600 foi a data de fundação da Santa Casa (São Paulo), mas também não há a comprovação de que nela se oferecia algum atendimento especializado àquela época.

De qualquer forma, quando em 1961 a legislação brasileira explicita o compromisso com a educação especial, com a Lei nº 4.024/61, já existia no país uma organização considerável do atendimento ao aluno com deficiência em instituições particulares de caráter assistencial, algumas classes especiais públicas (KASSAR, 1999) e instituições especializadas federais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61) condiciona a educação do excepcional “no que for possível” no sistema geral de educação, por meio da subvenção a “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais”, recebendo dos poderes públicos “tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, art. 88 e 89). Nessa Lei não se explicita qual tipo de atendimento deveria ser disponibilizado a essas pessoas, nem o nível de responsabilidade do Estado para com a sua escolarização.

A passagem que se refere a *tratamento especial* a essas instituições quanto a subvenções nesta lei sinaliza tanto a tentativa de tornar a inserção do deficiente no sistema geral de educação “no que for possível” um horizonte, como também a busca pela naturalização e legitimação dessas instituições enquanto vozes defensoras dos direitos das pessoas com deficiência (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Em relação à organização econômica do país na segunda metade do século XX, o aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente (BRESSER-PEREIRA, 2010; IANNI, 1996, OLIVEIRA, 1989) trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e na consolidação dessas relações. O pano de fundo desta tendência estava na teoria do capital humano que, partindo da formulação de Theodore Schultz, se difundiu entre técnicos da economia, finanças, planejamento e da educação. E adquiriu força principalmente a partir da

ditadura militar que teve início em 1964, ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos (FRIGOTTO, 1984; SAVIANI, 2008).

A reforma universitária, estabelecida através da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), foi exemplar nesse sentido, segundo a qual as universidades deveriam ser organizadas prevendo-se “unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”, “racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos”, “universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais”, “flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa” (BRASIL, 1968, art. 11).

Com a intensificação da industrialização e o conseqüente crescimento das atividades do setor de serviços nos centros urbanos, o grande contingente de pessoas que passam a se fazer presentes nestes requeria da escola brasileira outra organização. A vinda de migrantes e suas famílias para as cidades os colocaram mais suscetíveis aos efeitos da extensão do ensino básico e da alfabetização nos anos 1960 e 1970, o que contribuiria para alterar as chances de mobilidade social de seus filhos (JANNUZZI, 2000), uma vez que a média de anos de estudos das gerações anteriores não chegava a cinco anos (como comprovado em levantamento do Censo Demográfico nos anos 2000) (FERRARO, 2010). Fazia-se necessário, assim, estabelecer uma lei educacional que garantisse o acesso de um número maior de pessoas ao ensino fundamental.

A fim de estabelecer os meios para essa reestruturação, a Lei Educacional nº 5.692/71 fixou diretrizes e bases para o 1º e 2º graus. A partir dela, amplia-se a obrigatoriedade do ensino até então de quatro anos, a fim de cumprir a elevação do ensino obrigatório presente na Constituição Federal de 1967. O ensino de 1º grau passa a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcançasse a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula (BRASIL, 1971, art. 20). Dessa forma, a Lei reorganizou o ensino brasileiro dentro de um duplo processo: o de liberação do ensino de 1º grau - fundamental, ampliando a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, e de contenção da demanda pelo ensino superior, com a profissionalização do ensino de 2º grau (CUNHA, 1975), atual ensino médio.

O novo preceito legal colocava desafios expressivos em termos de incorporação de novos contingentes de alunos no recém-inaugurado esquema de educação compulsória no ensino de 1º grau de oito anos. A racionalidade técnica também foi acionada por essa lei, com o propósito de equacionar favoravelmente os novos desafios colocados pela proposta de educação de massa, em contexto no qual os sistemas educacionais apresentavam dificuldade de oferecer educação primária a todos (FRANCO, ALVES; BONAMINO, 2007).

Em relação à Educação Especial, a Lei Educacional nº 5.692/71 afirmava: “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, *os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula* e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, art. 9º, grifos nossos). Nesse dispositivo legal não se garante a obrigatoriedade do atendimento a ser prestado, nem se cita sob que condições as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas. É também incluído no rol daqueles que deveriam receber tratamento especial os alunos com dificuldades de aprendizagem, em situação de distorção idade-série. Ainda na Lei nº 5.692/71, o princípio da “intercomplementaridade” entre os setores público e privado era exaltada:

Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integradas por uma base comum e, na mesma localidade: a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; b) a entrosagem e a **intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais**, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comum a vários estabelecimentos (BRASIL, 1971, art. 3º, grifos nossos).

A respeito da intercomplementaridade dos estabelecimentos de atendimento educacional, o Parecer CFE nº 848/72 traria esclarecimentos e comentários relacionados à educação especial, explicitando os termos da Lei nº 5.692/71 e incluindo os “excepcionais” entre o público que deveria ser educado:

É preciso não esquecer que também os excepcionais estão incluídos na obrigatoriedade escolar dos sete aos quatorze anos, com direito a que se levem em conta as suas características individuais. Esta última circunstância sugere mesmo que para os subdotados, por um critério de idade mental, se prolongue o ensino gratuito *até o limite da real educabilidade de cada aluno*. É o ‘tratamento especial’, do artigo 9º, que de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-á frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o *ajustamento social do educando*. Esse tratamento

especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da *intercomplementariedade* (sic) contido no artigo 3º da Lei nº 5.692. A sua dosagem, por outro lado, será *função do grau de 'desvio'*, para mais ou para menos, que o aluno apresente em relação à 'normalidade' (BRASIL, 1972, grifos nossos).

Era corrente a ideia de que o ensino do “excepcional” estava atrelado às suas próprias possibilidades de ser educado, reverberando a visão restrita de desenvolvimento humano, oriunda e presente na própria forma de organização da sociedade. Essa situação sofreu inúmeras críticas, quanto à legitimidade dos diagnósticos e encaminhamentos para serviços de atendimento especializado (SCHNEIDER, 1977; PASCHOALICK, 1981). Naquele momento histórico, portanto, o Conselho Federal de Educação falava em “ajustamento social”, entendendo ser necessário que no *tratamento especial* a que deveriam receber não se poderia dispensar o devido “tratamento regular”. Esse “tratamento especial” estaria, portanto diretamente associado ao grau de desvio do sujeito, a partir dos critérios de normalidade determinados socialmente.

Os atendimentos em Educação Especial precisavam ser estabelecidos nas diferentes redes de ensino, devido à classificação e aos encaminhamentos dos alunos considerados “excepcionais” para classes especiais, serviços de apoio pedagógico, salas de recursos, entre outros, demanda esta ampliada devido à expansão da educação obrigatória. A tabela 1 permite observar o número de estabelecimentos que atendiam alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil no ano de 1974. Agregamos as dependências administrativas federal, estadual e municipal como correspondente ao setor público, isolando a dependência administrativa particular, cujos conceitos não se encontram presentes no documento consultado.

Tabela 1 - Número de estabelecimentos, por dependência administrativa e natureza no Brasil (1974)

	PÚBLICO									PARTICULAR			
	Federal			Estadual			Municipal			Reg.	Esp.	Total	
	Reg.	Esp.	Total	Reg.	Esp.	Total	Reg.	Esp.	Total				
Total	2.362	5	7	12	1574	80	1654	71	44	115	82	499	581
%	100			0,5			70,02			4,88			24,60

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a). Reg: Ensino Regular; Esp.: Instituições Especializadas.

Nesse levantamento os estabelecimentos públicos são classificados por dependência administrativa (federal, estadual e municipal) e natureza (ensino regular ou instituição

especializada), enquanto que os estabelecimentos particulares são separados por natureza (ensino regular ou instituição especializada). Apesar de não se especificar nesses dados o conceito de “particular”, é possível inferir que os estabelecimentos particulares são todos aqueles que não são federais, estaduais e municipais (portanto, públicos), o que nos permite dizer que “particular” inclui aqui instituições conveniadas (o que atualmente o INEP denomina por instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias) e instituições particulares com fins lucrativos. Muito provavelmente os estabelecimentos de ensino regular no setor público atendiam os alunos em classes especiais ou determinados tipos de deficiência (os dados apontam que a grande maioria se tratava de “deficientes mentais leves”, o que redundou em críticas severas sobre a patologização do fracasso escolar) (BUENO, 1991).

No ano de 1974 havia 2.362 estabelecimentos de Educação Especial no país. A dependência administrativa estadual respondia por mais de 70% do número de estabelecimentos, com quase a sua totalidade no ensino regular (em classes especiais). Em seguida o maior número de estabelecimentos era os da dependência particular (24,6%), a maior parte deles instituições especializadas. Os estabelecimentos municipais não chegavam a 5% do total, e a maioria deles oferecia atendimento a essa população no ensino regular. O número de estabelecimentos federais era pequeno se comparado ao total de estabelecimentos (0,5%).

Os estabelecimentos públicos de atendimento somados correspondem a 75,4% do total, proporção superior ao de instituições particulares (24,6%). Assim sendo, ao contrário do que se possa concluir, temos muito mais estabelecimentos públicos que particulares, que até essa data atendiam alunos na Educação Especial. A princípio subte-se que pelo fato de a Educação Especial até então não ter se constituído como área de intervenção direta por parte do Estado, no sentido de não haver um órgão específico de alcance nacional na estrutura do Ministério da Educação que a gerisse e orientasse, ou seja, mesmo antes de o poder público “assumir” a Educação Especial com órgão integrante da educação brasileira, as instituições particulares se constituíam em menor número no que diz respeito aos estabelecimentos que atendiam essa parcela da população.

No entanto, uma classe especial não apresenta condições para atender o que uma instituição particular talvez atenda, e na possibilidade de haver o registro de estabelecimentos de ensino regular com uma única classe especial, para se comparar a proporção dos atendimentos nos setores públicos e privados é preciso confrontar os dados de matrículas nos dois setores. Cotejando as matrículas, vemos que a predominância do setor público permanece, pois do total de 96.413 alunos ‘excepcionais’ (termo presente no documento)

atendidos, 56.065 estavam em estabelecimentos públicos e 40.348 em instituições particulares (BRASIL, 1975a, p. 86).

A fim de especificar a análise dos dados quantitativos de atendimento, a tabela 2 apresenta o número de alunos ‘excepcionais’ (termo presente no documento) atendidos por modalidade de atendimentos no Brasil em 1974:

Tabela 2 - Número de alunos excepcionais atendidos por modalidade de atendimento no Brasil (1974)

Modalidade	Alunos	%
Escola Empresa	04	0,01
Creche	261	0,27
Oficina Protegida	267	0,28
Oficina Pedagógica	1.393	1,44
Centro Ocupacional	1.821	1,88
Hospital-dia	2.807	2,91
Clínica de Orientação	3.156	3,30
Clínica	3.414	3,54
Hospital	3.606	3,74
Outra modalidade	4.838	5,01
Centro de Reabilitação	5.461	5,66
Escola Especial	32.399	33,60
Ensino Regular	36.986	38,36
TOTAL	96.413	100

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a). Sobre o conceito de cada modalidade de atendimento nesse documento, ver *natureza das instituições especializadas* em ‘Caracterização da sala de recursos’, no item “A organização do atendimento em Educação Especial no Brasil”.

Em 1974, considerando-se o total dos 96.413 alunos ‘excepcionais’ atendidos, 38,36% deles estavam no ensino regular (classes especiais). As escolas especiais atendiam 33,6% desse público, e em menor número eram atendidos alunos em centros de reabilitação (5,66%), 5,01% em outra modalidade, 3,74% em hospital, 3,54% em clínica, 3,3% em clínica de orientação, 2,91% em hospital-dia, 1,88% em centro ocupacional, 1,44% em oficina pedagógica, 0,28% em oficina protegida, 0,27% em creche e 0,01% em escola-empresa. Com relação ao total, as classes especiais públicas, atendiam o maior número dos alunos classificados como público-alvo da Educação Especial.

A tabela 3 apresenta os dados presentes na tabela 1, reorganizando o número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento educacional, segundo a dependência administrativa no ano de 1974:

Tabela 3 - Número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento educacional, segundo a dependência administrativa no Brasil (1974)

	TOTAL (1)	CLASSE ESPECIAL ANEXA À ESCOLA COMUM	ES- COLA ESPÉ- CIAL	CLASSE COMUM COM CON- SULTOR	OU- TRA	ATEN- DIMEN- TO ITI- NERAN- TE	OFICINA PEDAGÓ- GICA	CLASSE COMUM	SALA DE RECURSOS	CLASSE ESPECIAL ANEXA A HOSPITAL	ESCOLA EMPRESA
Federal	12	2	3	-	1	4	-	1	1	-	-
Estadual	1.654	1.353	52	317	44	139	20	82	36	17	1
Municipal	115	48	40	2	25	10	9	5	5	1	-
Particular	581	45	399	14	121	34	89	20	50	11	2
Total	2.362	1.448	494	333	191	187	118	108	92	29	3
%	-*	61,3	20,9	14,1	8,1	7,9	4,9	4,6	3,9	1,2	0,1

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a). (1) Este total não constitui o somatório das modalidades de atendimento, pela razão que um estabelecimento poder funcionar com uma ou mais modalidades, portanto (*) não corresponde a 100%.

Registram-se pela primeira vez, nos levantamentos aos quais tivemos acesso, estabelecimentos com “classe comum” e “classe comum com consultor” que atendiam alunos com deficiência. Além da já constatada presença maior de estabelecimentos públicos (federal, estadual e municipal) que particulares, vimos que as dependências administrativas estaduais e particulares respondiam pelo maior número de atendimentos especializados, seguido da municipal e federal respectivamente. Confirma-se que a modalidade de atendimento oferecida em maior proporção era a classe especial anexa à escola comum (61,3% dos estabelecimentos), principalmente na rede estadual (1.353 estabelecimentos). Em seguida, em maior proporção, estavam estabelecimentos de atendimento educacional em escola especial (20,9%), seguido de classes comuns com consultor (14,1%), categoria outra (8,1%), atendimento itinerante (7,9%), oficinas pedagógicas (4,9%), classes comuns (4,6%), **salas de recursos** (3,9% dos estabelecimentos possuía ao menos uma sala de recursos), classes especiais anexas a hospitais (1,2%) e estabelecimentos com escolas empresas (0,1%). A sala de recursos constituía-se assim distante de ser uma prioridade entre as ações do governo, que a partir de 1973 passam a ser encampadas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

1.1 A organização do atendimento em Educação Especial no Brasil

Ainda no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), do ponto de vista do pensamento desenvolvimentista, o capital externo era visto como colaborador num processo que levaria o país à autonomia de desenvolvimento econômico. A necessidade dos recursos estrangeiros existiria “até que e para que” o país alcançasse a “velocidade de arranque” para prosseguir com independência seu próprio ritmo. Para os países desenvolvidos, a concepção era de que o subdesenvolvimento fosse sinônimo de miséria, e esta predisponha à aceitação de

“ideologias estranhas”. Era preciso auxiliar os países periféricos em um esforço para defender o sistema democrático contra as ameaças de “ideologias antidemocráticas”, enfim, do comunismo (CUNHA, 1991). Acompanhando o mecanismo direto de implantação da técnica elaborada no estrangeiro, tornam-se importantes os planos de assistência técnica, incentivados e implementados, no referido período pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Ponto IV por toda a América Latina (GAIO, 2008; MENDONÇA et al., 2006).

De acordo com Romanelli (1991), nenhum Estado pode prescindir de uma ideologia de justificativa que possa dar conteúdo e substância à sua ação. Em um país dependente, a ideologia alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, se não coincidir com a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, apresenta seus traços marcantes. Em seu entendimento, é com esse objetivo que nos anos 1960 se produz a série de acordos, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) visando estabelecer convênios de assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais brasileiros. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados acordos abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos foi consolidado no ano de 1971.

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Objetivamente os acordos tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na ditadura militar (FÁVERO, 2006). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 1960, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos Estados Unidos, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2008).

Embora essa estratégia naturalmente não explicitasse uma ação direta, planejadora e organizadora, incluía um tipo de ação que implicava doutrinação e treinamento no órgão de pessoas intermediárias brasileiras, com vistas a uma intervenção na formulação de estratégias que a *Agency for International Development* pretendia que fosse adotada pelos dirigentes,

órgãos e instituições educacionais (ROMANELLI, 1991). Entre os trabalhos conjuntos desenvolvidos, destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).⁴

Conforme Gaio (2008), a modernização conservadora, proposta no âmbito desses acordos resultou numa sociedade desigual em que, mesmo conhecendo os percalços dos empréstimos externos, procurou reafirmar uma cultura-tradição de transferência de recursos nacionais aos países centrais via pagamento de juros dos empréstimos realizados. Em defesa de seus interesses, o capital multinacional contou com seu poder econômico, com sua infraestrutura oligopolista para desenvolver sua própria perícia organizacional e sua capacidade de influenciar as diretrizes políticas no Brasil. Tal alcance e habilidade política estavam incorporadas numa *intelligentia* militar, empresarial e tecnocrática, constituindo estes, verdadeiros intelectuais orgânicos dos interesses multinacionais associados aos organizadores do capitalismo brasileiro dependente. Estes formaram, de fato, a estrutura modernizante-conservadora do poder político/corporativo civil e militar do capital transnacional e associado (GAIO, 2008).

A educação possuía um papel de destaque na disseminação de valores sociais e ideologias, tanto para a formação de certa elite – dos grupos dirigentes de órgãos públicos, quanto dos setores populares para sua inserção na produção econômica, nas esferas que o demandassem. Na especificidade desse contexto histórico, político e econômico, procura-se estruturar o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, como marco para a formação de uma determinada abordagem no atendimento às pessoas com deficiência disseminada em todos os estados brasileiros, tanto para as propostas de educação quanto para as de capacitação dessa população para o trabalho.

Durante o regime militar (1964-1985) foi criado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC) um Grupo-Tarefa destinado a realizar a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e elaborar sua estrutura e regimento interno (BRASIL, 1973a, 1973b), como consequência de uma preocupação já sinalizada em documentos educacionais anteriores. O CENESP foi criado através do Decreto nº 72.425/73 no governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), no Ministério da Educação e Cultura como Órgão Central de Direção Superior, “com a finalidade de promover em todo o

⁴ Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 06 fev. 2015.

território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, gozando de “autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1973c, art. 1º).

Instituído junto a consultores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (PIRES, 1974) e das Sociedades Pestalozzi (RAFANTE, 2015), o CENESP nasceu forte no MEC, com autonomia administrativa e financeira, priorizando a integração do aluno “excepcional” no sistema regular de ensino, procurando otimizar os recursos disponíveis e os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas e psicológicas para a prevenção e também para a educação (JANNUZZI; CAIADO, 2013). O CENESP foi criado pelo MEC fora da estrutura organizacional do ministério, subordinado diretamente à Secretaria Geral, nível hierárquico imediatamente abaixo do Ministro. Se de um de um lado, isso parece mostrar a importância dada à área da Educação Especial, por outro, a coloca fora da estrutura.

Quatro anos após a criação do CENESP, a Portaria Interministerial nº 477/77 estabeleceu as diretrizes básicas para ação integrada do MEC e do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) no campo de atendimento a “excepcionais”. Nesse documento resolve-se que:

O atendimento a excepcionais far-se-á em estabelecimentos do sistema regular de ensino e em instituições especializadas, de caráter assistencial ou educacional, *públicos e particulares*, cuja implantação e funcionamento obedecerão ao princípio da **intercomplementariedade** (*sic*), garantido-se utilização plena dos recursos comunitários, a fim de compatibilizar a demanda oferta (*sic*) do complexo de serviços de natureza médico-psico-social e pedagógica, indispensáveis para a recuperação e desenvolvimento integral desses indivíduos (BRASIL, 1977, art. 1º, grifos nossos).

A demanda por *serviços* de natureza médica e pedagógica era respondida pela “intercomplementaridade” entre os setores público e privado, assim como previa a Lei Educacional nº 5.692/71. O encaminhamento para determinado tipo de atendimento deveria ocorrer sob determinadas condições pois, conforme os documentos da época, nem todos os excepcionais seriam passíveis de ser educados. A Portaria Interministerial nº 186/78 esclarece essa situação ao apresentar a *clientela* dos *serviços* especializados de natureza educacional prestados por órgãos ou entidades, públicas ou privadas, a ser assistidos técnica e/ou financeiramente pelo MEC, através do CENESP.

Essa *clientela* seria composta por “excepcionais de diversas categorias e tipos que, tendo sido ou não submetidos a tratamento de reabilitação, *apresentem condições pessoais necessárias à sua aceitação como beneficiários dos sistemas de ensino*, via regular, supletiva e/ou especializada” (BRASIL, 1978a, cap. II, art. 2, I, grifos nossos). Aqueles que não

possuísem essas condições seriam encaminhados ao atendimento de habilitação/reabilitação (BRASIL, 1978a). Responsabilizava-se assim o sujeito pelo atendimento a ser recebido, de forma tal que para ser público-alvo dos serviços educacionais, a pessoa com deficiência deveria possuir determinadas condições pessoais que permitiria ser aceito no sistema regular de ensino, supletivo ou mesmo especializado (KASSAR; REBELO, 2011). O encaminhamento para a Educação Especial baseava-se na concepção hegemônica de deficiência naquele momento, sustentada por um conceito de normalidade em oposição ao padrão patológico (KUHNNEN, 2016), modelo classificatório com critérios subjetivos de linha tênue, que possui raízes profundas na educação especial (MÜLLER, 1998), enquanto área/disciplina de conhecimento.

Ainda conforme a Portaria nº 186/78, o *atendimento educacional* deveria ser prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino, via regular; em cursos e exames do ensino supletivo; em instituições especializadas; simultaneamente, nos sistemas de ensino via regular ou supletiva (em classes comuns ou classes especiais) e em instituições especializadas de natureza educacional (BRASIL, 1978, cap. IV, art.7º, I-IV, art. 9º).

Para excepcionais em “classes comuns” ou “classes especiais” seria oferecido, “na medida do possível e sempre que necessário”, atendimento complementar *individual* ou em *grupo*, sob orientação de professor especializado em “salas providas de recursos, devidamente instalados e equipados” (BRASIL, 1978, cap. IV, art. 9, § 1º). Estavam previstas assistência técnica e financeira do MEC às unidades federadas, prestada principalmente nas áreas de adaptação, ampliação ou construção de unidades de atendimento educacional especializado, compreendendo dentre outras, salas de recursos, classes especiais e oficinas pedagógicas (BRASIL, 1978, art. 19, IV).

Na Portaria nº 186/78 se percebe o caráter facultativo das salas de recursos, oferecidas “na medida do possível e sempre que necessário” como complemento do atendimento em classe comum ou classe especial (BRASIL, 1978, art. 9, II, § 1º), entretanto na década seguinte vemos um aumento do número de salas de recursos instaladas, que passa a ser entre os atendimentos elencados a segunda modalidade mais ofertada. A tabela abaixo demonstra tal fato. Apresenta em dados gerais (ensino regular e instituições especializadas) o ‘número de estabelecimentos que prestam atendimento educativo a excepcionais por modalidade de atendimento, segundo a dependência administrativa’ no Brasil em levantamento de 1981.

Tabela 4 - Número de estabelecimentos que prestam atendimento educativo a excepcionais por modalidade de atendimento, segundo a dependência administrativa - Dados Gerais (ensino regular e instituições especializadas) no Brasil (1981)

DEPENDÊNCIA	TOTAL	CLASSE ESPECIAL	SALA DE RECURSOS	OFICINA PEDAGÓGICA	ATENDIMENTO ITINERANTE	OUTRAS	ESCOLA EMPRESA
Federal	24	18	5	5	6	3	1
Estadual	2.418	2.289	140	44	119	42	4
Municipal	304	249	50	15	29	9	4
Particular	706	603	240	285	44	93	15
Total*	3.452*	3.159	435	349	198	147	24

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1984b, 1985a). *Foram retirados os dados referentes à Tratamento Terapêutico (médico, paramédico e odontológico). O total de estabelecimentos não coincide com o número das modalidades, pois um estabelecimento pode conter uma ou mais modalidades de atendimento.

Como nossa intenção era observar o número total de estabelecimentos com salas de recursos entre os demais, optamos por não separar os ‘dados gerais’ (representados por ensino regular + instituições especializadas), para analisar o número de estabelecimentos de atendimento especializado em sua totalidade. Por isso não aparece separadamente a categoria instituições especializadas, cujo número de estabelecimentos está incluído no total 3.452. Isso significa que as salas de recursos, por exemplo, estavam presentes tanto em estabelecimentos de ensino regular, quanto em instituições especializadas. A classificação ‘particular’ cabia às instituições que não se classificavam em federais, estaduais e municipais, muito provavelmente, se tratando das instituições privadas com ou sem fins lucrativos.

Entre os dados gerais do ano de 1981, o atendimento especializado em classe especial apresenta o maior número de estabelecimentos, 3.159 do total de 3.452. O número de estabelecimentos que possuíam classes especiais é maior que o dobro do registrado no ano de 1974 (tabela 3), em que havia 1.477 estabelecimentos (1.448 escolas comuns com classes especiais anexas e 29 hospitais com classes especiais). Posteriormente registra-se no ano de 1981, cerca de 435 estabelecimentos com salas de recursos, número 4,5 vezes maior do que o registrado no ano de 1974 (tabela 3). As demais modalidades de atendimento educativo registradas no ano de 1981 foram: 349 estabelecimentos com oficinas pedagógicas, 147 outras não especificadas e 24 escolas-empresa.

Os dados apontam ainda que as classes especiais no Brasil concentravam-se na dependência administrativa estadual, bem como o total de atendimentos correspondia em sua maioria a esta dependência administrativa, o que pode ser explicado pelo fato de que nessa época a maior parte das escolas públicas serem estaduais. Posteriormente essa proporção é maior na dependência particular, seguindo-se a municipal e federal, respectivamente. A sala

de recursos, por sua vez, apresenta-se em maior número na dependência particular, seguida da estadual, municipal e por último federal. Destacamos a contradição no fato de o maior número de estabelecimentos com sala de recursos estarem na dependência particular cuja prevalência é de escola especial, uma vez que as salas de recursos são dispostas na legislação como complemento ao ensino regular. Tanto as salas de recursos como as oficinas pedagógicas cresceram mais sob a administração particular (especializadas ou regulares, filantrópicas ou com fins lucrativos), faltando informações se as salas de recursos dessas instituições ofereciam apoio semelhante ao que se propõe hoje.

A tabela 5 apresenta a variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil entre os anos de 1974 e 1981:

Tabela 5 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-1981)

Ano	Total	Classe especial	Sala de Recursos	Oficina Pedagógica	Atendimento Itinerante	Outras	Escola Empresa
1974	2.362	1.448	92	118	187	191	3
1981	3.452	3.159	435	349	198	147	24
Variação %	46,1	118,1	372,8	195,7	5,9	23,0	700

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a, 1984b, 1985a). Em 1974 havia outras modalidades de atendimento não presentes nos dados de 1981. O total corresponde à soma destas e de outras modalidades de atendimento. Foram consideradas apenas as modalidades com continuidade nos períodos considerados.

Os dados assinalam que no período considerado houve uma variação positiva no número de estabelecimentos em Educação Especial, de 46,1%, aumento também constatado por modalidades de atendimento. No período entre 1974 e 1981, o número de estabelecimentos que passou a ter salas de recursos quase quintuplicou (92 para 435, aumento de 372,8%), e a quantidade de estabelecimentos com classes especiais cresceu em menor proporção (aumento de 118,1%). Nesse sentido, não é conclusivo se classes especiais foram substituídas em número por salas de recursos ou outros tipos de atendimento, mas é possível apontar a tendência de o número de salas de recursos ampliarem-se em relação aos demais serviços registrados. Assim, alguns aspectos parecem-nos importantes: 1) a sala de recursos como uma das modalidades (se, de um lado, parece substituir gradativamente a classe especial; por outro, convive com outras formas de atendimento, como as oficinas pedagógicas); e 2) o crescimento expressivo da sala de recursos (92 para 435) que, no entanto, não teve correspondência esperada com a diminuição das classes especiais, mesmo porque o atendimento em sala de recursos deveria ser complementar a excepcionais matriculados em “classes comuns” ou “classes especiais” (BRASIL, 1978, cap. IV, art.9, § 1º).

Caracterização da sala de recursos

Para a organização da pasta da Educação Especial, representada a partir da criação do CENESP, o Ministério da Educação e Cultura contou com a contribuição de consultores de instituições privado-assistenciais e órgãos governamentais brasileiros, entre os quais Antônio dos Santos Clemente Filho e Justino Alves Pereira, presidentes da Federação Nacional das APAEs nos períodos 1963-1965 e 1977-1981, respectivamente; Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi no Brasil (em Belo Horizonte, ano de 1935, como órgão da Secretaria de Educação) e Dorina da Gouvêa Nowill, diretora da Campanha Nacional de Educação dos Cegos-MEC e fundadora e presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Também contou com assessores técnicos e consultores internacionais, “uma colaboração prestada pela USAID ao Grupo-Tarefa, promovendo a vinda ao Brasil de dois dos mais notáveis especialistas norte-americanos em Educação Especial”, entre os quais David M. Jackson⁵, James J. Gallagher⁶ e Esko Kosunen da UNESCO (PIRES, 1974, p. 75).

Naquele momento foi apresentado o relatório intitulado *Sugestões para o planejamento da Educação Especial no Brasil* (GALLAGHER, 1972), apresentado ao Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Cultura encarregado da montagem do Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC, em novembro de 1972 por meio da colaboração prestada por intermédio do Escritório de Recursos Humanos da USAID/Brasil.

Em seu relatório, Gallagher (1972, p. 107) expõe com grande minúcia os “modelos possíveis para a oferta de serviços educacionais aos retardados mentais”. Segundo o consultor, a variedade de condições nas diferentes localidades do Brasil argumentava contra a adoção de uma única estratégia para a implementação dos atendimentos às pessoas com deficiência. Assim, cada estado deveria considerar a adoção do seu próprio plano para atender às suas peculiaridades locais, de modo que alguma combinação destas alternativas poderia, provavelmente, incorporar-se ao plano final. Cada **serviço** representava uma tentativa de se atender à exigência de mudanças do conteúdo, da pedagogia e do ambiente de aprendizagem: o programa da “classe especial”, o “consultor para professores”, a “escola especial para o ‘retardado’”, “programa de trabalho e estudo”, “experiência de trabalho em grupo”, “alunos como tutores de ‘retardados’” e o “professor da **sala de recursos**”, sobre a qual afirma:

⁵ Superintendente para Pesquisas, Planejamento e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois.

⁶ Diretor de Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Caroline, Chapel Hill, N. C.

Alternativa administrativa: Segundo este modelo, o aluno permanece na sala de aula regular durante parte do dia e vai para outra sala em outro período para receber *aulas especiais* preparadas por um professor com *treinamento especial*.

Vantagens: 1. Este modelo está-se tornando cada vez mais popular nos Estados Unidos⁷, já que permite à criança permanecer na companhia de seus colegas da mesma idade, mas, ao mesmo tempo, modifica o conteúdo e a pedagogia de acordo com suas necessidades especiais. 2. A criança não sente que é completamente diferente e está separada dos seus colegas e nem os pais ficam contrariados, como frequentemente ocorre no caso em que seus filhos são classificados como retardados e separados dos seus colegas da mesma idade.

Dificuldades: 1. Há uma tendência natural em mandar para a sala especial um número muito grande de crianças, fazendo com que o professor só dedique pouquíssimo tempo a cada criança. É necessário, assim, estabelecer limites claros quanto ao número de crianças e receber atendimento de cada professor com treinamento especial (provavelmente não mais de 35 ou 40). 2. *O professor especial e o professor regular têm de trabalhar juntos, em harmonia.* Os professores que não estejam acostumados a trabalhar em grupo podem encontrar dificuldade em combinar horário e em compartilhar os planos de aula de modo que um saiba o que o outro está fazendo. 3. Alguma sala de aula deve ser reservada para o trabalho, o que em muitas escolas representa uma dificuldade. Neste caso, um reboque (“trailer”) ou outras instalações podem ser usados temporariamente.

Requisitos para implementação: 1. Quando as necessidades são muitas e os recursos reduzidos, há o perigo de se designar um professor sem treinamento para as tarefas da sala de recursos. O treinamento é importante, já que este professor deve ser capaz de fazer *diagnósticos educacionais, de preparar lições individuais, de planejar em conjunto com o professor regular etc.* 2. Há necessidade de se instalarem em universidades *programas de treinamento* que proporcionem boa dose de experiência a estes professores. Tais programas não devem ser meramente acadêmicos, mas devem incluir, como de mais importância, a *prática*, isto é, a experiência em serviço (GALLAGHER, 1972, p. 107-108, grifos nossos).

Conforme Gallagher (1972), no modelo de atendimento em sala de recursos, o aluno poderia permanecer na sala de aula regular durante parte do dia, e em outro período e sala, receber aulas especiais preparadas por professor com treinamento especial. É preciso destacar o nível de detalhamento com que o espaço da sala de recursos é tratado e o forte direcionamento da consultoria sobre o trabalho a ser nele realizado, implicando na tentativa de orientar todos os processos da política, quanto às: 1) **condições:** para o consultor fazia-se necessário criar programas de treinamento que levassem em consideração a *prática*, a experiência desses profissionais, acima dos conhecimentos “meramente acadêmicos”. 2) os **meios:** os professores *especial e regular* deveriam trabalhar em conjunto e “em harmonia”. O conceito de atendimento especializado a ser prestado neste espaço não é utilizado, a despeito

⁷ Um dos objetivos da Comissão Nacional para Medidas em Educação Especial era “rever instrumentos existentes em outros países que medem objetivos semelhantes e determinar o que deve ser adaptado aos objetivos brasileiros” (GALLAGHER, 1972, p. 114).

apenas da citação de “aulas especiais” por meio de professores que possuam “treinamento especial”. 3) e os **fins**: ao professor da sala de recursos caberia realizar um amplo conjunto de funções, entre elas diagnósticos educacionais, preparar lições individuais e realizar planejamento conjunto com o professor regular.

Perpassa o relatório que a inserção e o acesso destas pessoas nos *serviços* educacionais se tornariam instrumento de participação na sociedade, algo a se realizar conforme as suas possibilidades de desenvolvimento: “pode-se esperar que, com a sua maturidade, vençam o currículo da escola primária, mas não vão além dele. [...] Usualmente é necessário apresentar lições menos difíceis, fazendo adaptações de material para atender a habilidades de abstração limitadas” (GALLAGHER, 1972, p. 105). Não bastasse o pensamento comumente difundido de que a aprendizagem da pessoa com deficiência mental fosse um empreendimento difícil, mesmo impossível, tal concepção, ao partir da afirmação de um técnico estrangeiro, reforça as poucas expectativas em relação ao desempenho e inserção social dessa população, mesmo que o caminho escolhido fosse o da proposição de políticas para a alteração de suas condições de educação. A profundidade da influência dessa concepção na constituição do CENESP e na assunção da Educação Especial como assunto e responsabilidade estatal não deve ser desconsiderada (KASSAR, JANNUZZI; REBELO, 2016).

O discurso da progressão da inserção social dessas pessoas se faz presente no Decreto nº 72.425/73 que cria o CENESP e que estabelece que este órgão deveria atuar de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, “visando sua participação *progressiva* na comunidade” (BRASIL, 1973c, art. 2º, grifo nosso). Esse pressuposto passa a ser a orientação do CENESP, ou seja, a concepção de que deveria ser possibilitado às pessoas com deficiências condições de vida tão normais quanto possível, a fim de que pudessem progressivamente ser integradas na vida social.⁸

No primeiro diagnóstico e cadastro das instituições em funcionamento no Brasil, realizado pelo CENESP em conjunto com o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, publicado em 1975, atesta-se entre outros, a *natureza das instituições especializadas*, e de acordo com sua conceituação em termos técnicos, temos a seguinte disposição:

⁸ Sobre os princípios de normalização ou *mainstreaming* e integração, ver discussão presente em Jannuzzi (2004) e Kassar (2013).

Creche: Instituição destinada a atender crianças excepcionais desde o nascimento até a idade escolar, onde é desenvolvido um programa de estimulação precoce.

Clínica: Instituição onde médicos, psicólogos, pedagogos e outros especialistas prestam atendimento a excepcionais.

Clínica de orientação: Serviço por equipe multi ou interprofissional destinado a atender o educando excepcional, visando uma orientação médica, psicopedagógica, social ou profissional.

Escola especial: Instituição destinada a prestar atendimento educacional a excepcionais onde são desenvolvidos currículos, programas e atividades adaptadas aos tipos de excepcionalidade.

Centro de reabilitação: Instituição que atende a adolescentes e adultos excepcionais com a finalidade de, sob a orientação de equipe multi e interprofissional, avaliar, tratar, treinar profissionalmente, *visando a reintegração, a força de trabalho e a sociedade, desenvolvendo ao máximo suas capacidades residuais.*

Oficina protegida: É a organização, voluntária ou não, sem fins lucrativos, com o objetivo de desenvolver um programa de habilitação e reabilitação para adolescentes e adultos excepcionais, promovendo-os com um emprego remunerado, *visando a uma certa (sic) independência e emancipação.*

Escola empresa: Atendimento para adolescentes e adultos excepcionais que frequentam parte do seu tempo uma escola comum ou especializada e, outra parte, uma empresa em situação real de trabalho.

Hospital-dia: É um recurso assistencial, no qual o paciente, durante certo período do dia, recebe os cuidados terapêuticos de que necessita.

Oficina Pedagógica ou Centro Ocupacional: É o recurso de assistência educativa que emprega o *trabalho manual como meio de educação e recuperação*, aliado a outras formas de atividades, como a música, os esportes, a escolaridade, as atividades livres, etc. *Destina-se a adolescentes e adultos que, pelo seu desenvolvimento mental ou caráter, não podem frequentar normalmente os cursos escolares, oficinas, escritórios ou outro local de trabalho profissional, permitindo aos jovens e adultos desajustados, uma forma intermediária, “sui generis” entre atividades escolares e trabalho produtivo.*

Oficina Pedagógica e/ou Centro Pedagógico: O excepcional (deficiente mental e outros tipos) é considerado aprendiz *que se educa pelo trabalho e para o trabalho, levando em conta que o trabalho é poderoso fator de integração social* (BRASIL, 1975a, pp. 5-6, grifos nossos).

As modalidades de atendimento em instituições especializadas descritas falam em educação, mas pouco se referem à escolarização formal, mesmo ao citar os *serviços* (termo com que os atendimentos são entendidos e denominados) disponibilizados em escola especial, oficinas e escolas-empresa, pois não se explicita quais currículos, programas, atividades adaptadas e tipo de certificação empreendida. Ao se referir ao treinamento profissional dos excepcionais, o documento afirma a necessidade não só de reintegração dessas pessoas, mas também de impulsionar a *força de trabalho e a sociedade*, desenvolvendo ao máximo as suas *capacidades* mesmo que *residuais*. O atendimento na oficina protegida também era calcado na “falta” das condições de desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois se constituía

em programa de habilitação e reabilitação, que deveria promover emprego remunerado a adolescentes e adultos excepcionais visando a **certa** independência e emancipação.

Percebe-se, portanto no discurso, rastros do que Jannuzzi (2006) afirma caracterizar concepções conservadoras sobre a educação do deficiente na história da educação especial brasileira (concepções médico-pedagógica e psicopedagógica), mescladas ao início da circulação de ideias difundidas no âmbito da teoria do capital humano. O trabalho também é exaltado no documento, com um caráter educacional. A modalidade escola-empresa é disposta de forma complementar a frequência à escola comum ou especializada, enquanto que a oficina pedagógica ou centro ocupacional apresentava posição ímpar entre os serviços, pois nela o *trabalho*, frisa-se *manual*, serviria tanto como *meio de educação* quanto de *recuperação* (BRASIL, 1975a).

Esse posicionamento é coerente com a então compreensão sobre a educação a ser oferecida a essas pessoas, fundamentada em condicionar comportamentos, já que o “objetivo primeiro da própria educação” deveria ser o “ajustamento social do educando”, conforme descrito no Parecer CFE nº 848/72 (BRASIL, 1972). Acrescenta-se que, em uma sociedade que passa de agrária-comercial a industrializada (IANNI, 1996; OLIVEIRA, 1989), permanecendo dependente do capital externo, com a já citada necessidade de escolarização das massas, o **trabalho** passava a ser disposto como instrumento não só para *recuperação*, mas também de *educação* para essa parcela da população.

No documento *Educação Especial: Dados Estatísticos - 1974*, a oficina pedagógica ou centro ocupacional possuía uma característica “*sui generis* entre atividades escolares e trabalhos produtivos”, uma vez que permitiria aos *jovens e adultos desajustados*, uma forma intermediária de inserção já que por suas condições de *desenvolvimento mental ou de caráter*, não poderiam frequentar normalmente os cursos escolares, oficinas, escritórios ou outro local de trabalho profissional. Apresentando as características requeridas, o excepcional poderia usufruir da inserção social possibilitada pelo trabalho, “poderoso fator de integração social”, sendo educado *por e para* ele (BRASIL, 1975a, p. 6).

Estavam previstos os seguintes *tipos de atendimento*, sem, entretanto, identificar explicitamente se se tratavam de “atendimento especializado”:

Atendimento ambulatorial: atendimento transitório de natureza médica, psicológica ou outra, que o educando recebe como parte complementar de seu atendimento integral. Pode ser prestado em Hospital, Clínica Psicológica, de Orientação, Escola Especializada, Clínica de Linguagem e outros Serviços.

Atendimento em classe comum com consultor: atendimento no sistema regular de ensino em que um supervisor, orientador ou consultor especializado orienta a professora da classe comum na maneira como tratar o educando excepcional.

Salas de recursos: atendimento que o educando recebe, individualmente ou em grupo, numa sala equipada com recursos didáticos especiais sob orientação de professor especializado, como **complemento** de seu atendimento integral.

Professor itinerante: é o professor especializado que se desloca para prestar atendimento complementar ao educando (individualmente ou em grupos) no lar, em Hospitais, outros Serviços ou em zonas rurais de baixa densidade demográfica.

Classe especial: É uma classe anexa a uma escola comum ou grupo escolar destinada a atender educandos excepcionais, onde é desenvolvido, por professor especializado, um currículo adaptado ao tipo de excepcionalidade (BRASIL, 1975a, pp. 6-7, grifos nossos).

Salientamos o fato de o atendimento em salas de recursos ser disposto como complemento do atendimento integral. Neste serviço se estabelece que o atendimento devesse ser oferecido *individualmente* ou em *grupo*, nesta ordem, com a devida orientação de um professor especializado. Entre todos os serviços, o único considerado não permanente era o atendimento ambulatorial.

Passando à década de 1980, especialistas das áreas de deficiência mental, da audição e de visão elaboraram documentos específicos discutidos em sucessivas reuniões, no CENESP (BRASIL, 1984a). Posteriormente foram promovidos dois encontros em 1981, um realizado no Rio de Janeiro, com a participação das unidades federadas das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, e outro em Natal, com a representatividade das regiões Nordeste e Norte. Desses dois encontros participaram técnicos do CENESP, representantes dos Conselhos de Educação, das Secretarias de Educação das unidades federadas e instituições especializadas particulares. Levando-se em consideração as críticas e sugestões dos participantes, o documento original foi reformulado. O objetivo da produção desses documentos era “facilitar o trabalho das Unidades da Federação na organização e funcionamento da educação de excepcionais deficientes mentais, da audição e da visão. Para tanto, são tecidas considerações sobre Educação Especial: sua fundamentação filosófica, princípios básicos, bem como sobre o seu planejamento” (BRASIL, 1984a, p. 5).

Como resultado desses encontros, foi elaborado o documento *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental* (1984). Ainda na década de 1970, no primeiro levantamento realizado pelo CENESP, constatou-se que a deficiência mental era a classificação com a maior quantidade de alunos, em relação aos outros tipos de deficiência (BRASIL, 1975a). Com grande número de

encaminhamentos para o atendimento especializado desde então, essa categoria se configurou como uma das mais controversas da Educação Especial (BUENO, 2012).

O documento refere-se às possibilidades das alternativas de atendimento aos alunos entre 7 e 14 anos, deficientes mentais treináveis e educáveis:⁹

Classe comum, com serviços de apoio especializado, para o aluno DME [Deficiente Mental Educável];

Sala de recursos, que oferece orientação e reforço ao aluno DME que frequenta a classe comum;

Classe especial, integrada à escola comum para os DME que não possam ser satisfatoriamente atendidos em classe comum;

Ensino itinerante, que poderá ser desenvolvido no lar e no hospital, bem como na escola comum onde não houver professor especializado. Essa alternativa pode ser indicada para o aluno DME ou DMT [Deficiente Mental Treinável], de acordo com cada caso;

Escola especial, mais indicada para o aluno DMT e, somente em casos especiais, para o aluno DME, quando este apresentar outro tipo de comprometimento, ou em regiões carentes, onde não haja possibilidade de outra modalidade de atendimento (BRASIL, 1984a, p. 15).

Se em 1978 a sala de recursos deveria constituir complemento do atendimento em “classe especial” ou “classe comum” (BRASIL, 1978, cap. IV, art.9, § 1º), aqui se restringe apenas a apoiar ao aluno deficiente mental educável que frequenta a classe comum (BRASIL, 1984a).

Em 1984, o “deficiente mental educável” poderia ter acesso a todos os tipos de atendimentos propostos, enquanto que ao “deficiente mental treinável” era proposto apenas ensino itinerante ou escola especial. A sala de recursos é disposta como subsídio à frequência em classe comum, aqui para o deficiente mental educável. Ainda, no glossário do documento o termo sala de recursos é descrito como “modalidade de atendimento oferecida ao educando deficiente mental, em local apropriado, com professor especializado, que dispõe de material e recursos pedagógicos adequados para a orientação e/ou reforço da aprendizagem, sempre que necessário” (BRASIL, 1984a, p. 45). Em relação às especificações dos aspectos pedagógicos deste espaço se afirma que:

O atendimento em sala de recursos exige **planejamento conjunto** entre o professor da sala de recursos e o da classe comum; avaliação periódica e sistemática da programação elaborada junto ao educando; observação de

⁹ **Deficientes mentais educáveis** são “educandos que, embora possuam grau de inteligência significativamente abaixo da média, podem ser alfabetizados, seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançar ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total”. **Deficientes mentais treináveis** são “alunos que dificilmente se alfabetizam nem adquirem independência completa em seu ajustamento social e ocupacional, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, tornando-se úteis no lar, no trabalho e na comunidade” (BRASIL, 1984a, p. 43).

critérios adequados para agrupamentos dos alunos (idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem, entre outros). Será necessário (sic), também, seleção e disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos especializados, assim como *cronograma de atividades que possibilite o atendimento adequado dos diferentes grupos, de acordo com o número e as necessidades dos alunos* (BRASIL, 1984a, p. 21, grifos nossos).

O atendimento em salas de recursos requeria, portanto, um planejamento conjunto entre o seu professor e o da classe comum. A avaliação deveria ocorrer de forma sistemática e periódica e o agrupamento dos alunos ser feito de forma criteriosa. Explicitava-se a necessidade de avaliar cada contexto local para a disponibilização desse atendimento. A racionalidade dos meios também se fazia presente quanto aos materiais didáticos, que deveriam ser disponibilizados conforme as necessidades e número de alunos. Ao citar o tipo de material didático e a formação do profissional para atuar neste local, com o público que possuía deficiência mental, afirma-se que:

O tipo e quantidade de material didático e escolar *dependerão, principalmente, dos recursos financeiros disponíveis, do nível da classe e da criatividade e conhecimento do professor*, da necessidade de introduzir novos métodos e tecnologias de ensino-aprendizagem. A formação do professor para a sala de recursos poderá ser a nível de (sic) 2º grau, com especialização para a área da deficiência mental, elevando-se, gradativamente, a nível de formação de acordo com as necessidades e disponibilidades locais. O pessoal técnico (supervisor, orientador, diretor e demais pessoas de equipe técnico-administrativa) deverá receber, periodicamente, orientação e informação especializada sobre os programas desenvolvidos pelos professores especializados, junto aos educandos deficientes mentais educáveis, a fim de *facilitar a aceitação e integração dos mesmos nas atividades das classes comuns* (BRASIL, 1984a, p. 22, grifos nossos).

O discurso relativo ao cuidado com o tipo de atendimento não era o mesmo quanto aos recursos financeiros direcionados para a organização do atendimento, pois o material didático e escolar iria depender da disponibilidade de recursos financeiros e da criatividade do professor responsável. Aqui a racionalização dos meios se apresenta sob a forma de “baixo custo” da implementação da política. Essa racionalidade, em que seria suficiente o “mínimo”, também se mostra no perfil do profissional requerido para esse atendimento, não muito diferente do que se passava na educação geral: era considerada formação suficiente para o professor da sala de recursos para deficiência mental o nível de 2º grau, equivalente hoje ao Ensino Médio, com especialização na área da deficiência mental, entretanto sem especificá-la.

Essa formação poderia elevar-se “gradativamente” conforme as disponibilidades locais.¹⁰ Afirma-se a necessidade de capacitação do pessoal técnico para facilitar a aceitação dessas pessoas no ensino comum.

O quadro síntese seguinte ilustra os aspectos mais significativos sobre a sala de recursos no período de 1973 a 1985:

Quadro 1 - A sala de recursos (1973-1985)

DESIGNAÇÃO DA SALA DE RECURSOS	DEFINIÇÃO OFICIAL	POSIÇÃO ENTRE OS DISTINTOS PROCESSOS PROPOSTOS	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS/EQUIPAMENTOS	FORMAÇÃO DOCENTE EXIGIDA	TIPO DE ATENDIMENTO REALIZADO
Serviço (GALLAGHER, 1972). Modalidade (BRASIL, 1984a).	O aluno permanece na sala de aula regular durante parte do dia e vai para outra sala em outro período para receber <i>aulas especiais</i> preparadas por um professor com <i>treinamento especial</i> (GALLAGHER, 1972). Salas de recursos: atendimento que o educando recebe, individualmente ou em grupo, numa sala equipada com recursos didáticos especiais sob orientação de professor especializado, como complemento de seu atendimento integral (BRASIL, 1975a). Sala de recursos (deficiência mental): Sala de recursos, que oferece orientação e reforço ao aluno DME que	Este modelo está-se tornando cada vez mais popular nos Estados Unidos, já que permite à criança permanecer na companhia de seus colegas da mesma idade, mas, ao mesmo tempo, modifica o conteúdo e a pedagogia de acordo com suas necessidades especiais. 2. A criança não sente que é completamente diferente e está separada dos seus colegas e nem os pais ficam contrariados, como frequentemente ocorre no caso em que seus filhos são classificados como retardados e separados dos seus colegas da mesma idade (GALLAGHER, 1972).	Alguma sala de aula deve ser reservada para o trabalho, o que em muitas escolas representa uma dificuldade. Neste caso, um reboque (“trailer”) ou outras instalações podem ser usados temporariamente (GALLAGHER, 1972).	Há necessidade de se instalarem em universidades <i>programas de treinamento</i> que proporcionem boa dose de experiência a estes professores. Tais programas não devem ser meramente acadêmicos, mas devem incluir, como de mais importância, a <i>prática</i> , isto é, a experiência em serviço (GALLAGHER, 1972, p. 107-108, grifos nossos). A formação do professor para a sala de recursos poderá ser a nível de (sic) 2º grau, com especialização para a área da deficiência mental, elevando-se, gradativamente, a nível de formação de acordo com as necessidades	Aulas especiais (GALLAGHER, 1972). Sala de recursos para deficientes mentais (DM): orientação e/ou reforço da aprendizagem ao DM que frequenta a classe comum (BRASIL, 1984a).

¹⁰ No início da década de 1970, o Conselho Federal de Educação promulgou as resoluções que criaram as habilitações específicas - Resolução nº 7/72, Indicação nº 71/76 e Parecer nº 552/76 - para formação de professores da educação especial dentro do Curso de Pedagogia (BRASIL, 1982). Como não houve qualquer política de implantação, que ficou a cargo das instituições de ensino superior, continuou-se praticamente até a década de 1990 a se aceitar professores com formação de nível médio. Essas resoluções são importantes para se analisar que tipo de formação era propugnada pelo Estado.

	frequenta a classe comum. [...] modalidade de atendimento oferecida ao educando deficiente mental, em local apropriado, com professor especializado, que dispõe de material e recursos pedagógicos adequados para a orientação e/ou reforço da aprendizagem, sempre que necessário (BRASIL, 1984a).			e disponibilidades locais. O pessoal técnico (supervisor, orientador, diretor e demais pessoas de equipe técnico-administrativa) deverá receber, periodicamente, orientação e informação especializada sobre os programas desenvolvidos pelos professores especializados, junto aos educandos deficientes mentais educáveis, a fim de <i>facilitar a aceitação e integração dos mesmos nas atividades das classes comuns</i> (BRASIL, 1984a, p. 22, grifos nossos).	
--	---	--	--	---	--

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais do MEC.

As concepções de *serviço* (GALLAGHER, 1972) e *modalidade* de atendimento (BRASIL, 1984a) já estavam presentes na primeira designação oficial de **sala de recursos** no Brasil. Não se tratava de um modelo único, mas um entre diversas outras formas de atendimento especializado, a princípio seguindo certa improvisação em sua disposição quanto ao espaço, materiais e equipamentos, ao que, dado a falta generalizada de formação de professores, seria suficiente um professor com formação, sobretudo prática.

Num contexto político em que se acreditava que o Brasil poderia alçar maiores patamares econômicos, e que o subdesenvolvimento seria “passageiro”, ou uma etapa a ser vencida (GAIO, 2008), a educação joga um papel importante nessas relações. O aumento da demanda por escola primária e o grande contingente de alunos com problemas de aprendizagem (KASSAR, 1999) colocava à prova a concepção liberal de que partindo de iguais condições todos poderiam colaborar para o desenvolvimento do país. Dessa tensão, no âmbito no Estado brasileiro, criado por pressão de membros de uma elite organizada (JANNUZZI, 2006), o CENESP organiza a Educação Especial, numa lógica gerencial-tecnocrática, mas intimamente atrelada ao modelo norte-americano de atendimento, ou melhor, ao que seus representantes indicavam como modelo “ideal” a ser seguido.

O Estado sofre uma dupla pressão, interna e externa, na qual os atendimentos especializados foram sendo organizados tendo por obstáculo, mas também por apoio os atendimentos já existentes. É no período de 1973 a 1985, que ocorre, portanto, a institucionalização da Educação Especial no Brasil e o reconhecimento e a organização dos seus atendimentos, uma vez que o governo federal passa a tratá-la no conjunto das demais políticas educacionais. Se não considerada completamente como parte da educação geral, inicia-se um processo em que as pessoas com deficiência passam a ser enxergadas como alunos, como público a ser atingido por essas políticas, mesmo que de forma parcial e restrita em relação às expectativas de seu desempenho e mesmo inserção na sociedade. Essa visão parcial, redutora das capacidades desses alunos, que incluíam um público que não necessariamente apresentava deficiência por causa orgânica, mas assim classificado por apresentar atraso na idade de matrícula, iria permear o tempo histórico seguinte, mesmo democrático, na disposição dos atendimentos/serviços especializados no país.

Embora não se tenha informações mais precisas, o CENESP define um momento muito particular da história brasileira, em que o governo federal centraliza suas ações, como forma de demarcar o poder nesta instância. A cooperação de instituições estrangeiras com impacto em várias áreas das políticas educacionais apresentava o traço aparentemente consensual de que nosso país precisava de ajuda para gerir sua própria política. O controle externo das políticas brasileiras também tinha um objetivo notadamente ideológico, pois a educação carrega a característica de formar consciências, seja em qual instância esses agentes estiverem. Ao que tudo indica, a influência estadunidense pode ser sentida na valorização do liberalismo, no fortalecimento de parcerias com o setor privado, no campo da filantropia e nos critérios de encaminhamento para os atendimentos, com a noção restrita de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Na educação especial, com a tecnocracia estatal não habituada a fazer uma política nacional para esse público, as consequências dessa interferência foram redimensionadas no sentido de se manter os atendimentos que já estavam disponíveis e ampliar o relacionamento com as instituições privadas no Ministério da Educação e Cultura. No setor público, as classes especiais se ocuparam de atender uma parcela dessa população ‘possível’ de ser escolarizada. Esse modelo permanece quase intacto até a atualidade, a despeito dos questionamentos pela academia pela forma aparentemente contraditória que o governo brasileiro vem tocando a política nos últimos anos.

O CENESP, criado no governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), permaneceu no governo Ernesto Geisel (1974-1979). Quando o CENESP é extinto, tinha fim o último governo militar, de João Baptista Figueiredo (1979-1985). Na transição democrática,

cria-se então um “Comitê para o Aprimoramento da Educação Especial” para no prazo de 180 dias propor um plano nacional “com a missão abrangente de estudar todos os aspectos do problema, com a participação de vários setores do Governo, bem como de entidades” (BRASIL, 1985b, p. 4). Em 1985, o presidente eleito indiretamente por Colégio Eleitoral, José Sarney – que assumiu a Presidência devido ao falecimento de Tancredo Neves, titular da candidatura – em seu discurso *Redefinição da educação especial* na solenidade de assinatura do decreto que instituiria o Comitê, afirmou que

[...] várias iniciativas, embora incipientes, já foram feitas, inclusive com a criação de alguns órgãos com responsabilidade sobre o assunto, e alguns instrumentos legais, havendo até uma importante emenda constitucional, a Emenda Thales Ramalho [Emenda Constitucional nº 12, de 1978]. No entanto, os órgãos têm trabalhado descoordenadamente, os recursos são escassos, há aspectos que não são tocados, leis não-aplicadas, não-cumpridas, ou ainda, como no caso da Emenda, nem sequer regulamentadas. Anuncio agora meu desejo, solenemente, de marcar meu governo como o ponto de não-retorno do problema (BRASIL, 1985b, p. 3).

Na mesma ocasião, compondo o governo, o Ministro da Educação Marco Maciel em seu discurso *O resgate da educação especial* disse que “o esforço do Ministério da Educação, durante muitos e muitos anos, cingiu-se à manutenção de institutos especializados no Rio de Janeiro para a educação de deficientes visuais e de deficientes da audição” e que “a vontade política do País, de estabelecer deveres do poder público nessa área, já estava explícita em inúmeros documentos de ordem legal [...]. Faltava, no entanto, a decisão administrativa de implementar este programa” (BRASIL, 1985c, p. 8 e 10).

Esses depoimentos não se mostram coerentes com os dados de atendimentos especializados no Brasil (BRASIL, 1975a), existentes antes mesmo da sistematização da Educação Especial como política pública. Não se financiava apenas as instituições especializadas federais (INES e IBC), mas também instituições privado-assistenciais e o setor público. No entanto, as falas do Presidente e do Ministro da Educação tentam passar o sentido de incompetência e desconstrução das ações anteriormente empreendidas.

O fim do CENESP pode ser entendido como uma forma de “finalização” das ações do regime militar. O novo governo que se instalava por uma eleição indireta precisava demonstrar que, ao menos administrativamente, era diferente dos governos anteriores. Adequar a máquina estatal a essa nova conjuntura era um passo importante na legitimação do governo na ocasião.

2 ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS NO PROTAGONISMO E OCASO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1986-2010)

Criada no fim do período de ditadura militar (1964-1985), ao longo de sua existência a Secretaria de Educação Especial (SESPE e depois SEESP) passou por cinco governos distintos, todos após 1985: José Sarney, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2011, no governo de Dilma Rousseff a Secretaria foi extinta e a área da Educação Especial foi incorporada por outra secretaria já existente, a SECAD. O período 1986 a 2010 é, portanto em sua extensão, marcado por inúmeras mudanças no país, políticas, econômicas e sociais. Para compreender o discurso educacional nesse intervalo de tempo é preciso tomar essas transformações como pano de fundo.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, uma nova forma de organização dos serviços sociais brasileiros era vislumbrada por vários setores da sociedade, dada a “vocação” social expressa na letra da lei. Esboçava-se naquele momento um Estado de bem-estar social que não chegou a se consolidar (ALGEBAILLE, 2005), embora a Constituição em seu artigo 6º reconhecesse como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Essa direção foi redefinida durante os anos 1990. Os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) apresentavam traços preparatórios para as ações consideradas mais próximas ao neoliberalismo, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (ALGEBAILLE, 2005), apesar de toda a ênfase deste último em negar esse caráter, ao se auto definir “social-democrata” (CARDOSO, 1998). O governo Lula (2003-2010), ao chegar ao poder, propunha um “autêntico pacto social” por mudanças e uma aliança que procurasse entrelaçar objetivamente “o trabalho e o capital produtivo” (SILVA, 2003, p. 5), movimento que Carlos Nelson Coutinho (2006) caracterizou por “transição pelo alto”, assim como sucedido em outros momentos da história do país, a exemplo das eleições indiretas em 1985.

O caráter “conciliador” também se fez sentir nas políticas educacionais. Veremos que nesse último governo, as políticas de Educação Especial caracterizaram-se por iniciativas de significado difuso, devido aos conflitos com relação às opções de lócus para a escolarização e atendimento às pessoas com deficiência. Tais movimentações atingiram as políticas

educacionais, ao lidar com as questões da diversidade, o que tem continuidade no governo seguinte, de Dilma Rousseff.

É no período de 1986 a 2010, que os pressupostos de integração/inclusão se mostraram ainda mais latentes e incisivos sobre as políticas sociais, em que se sinaliza a opção por um locus preferencial de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988, 1996b, 2007a), não sem o enfrentamento e fortalecimento das lutas empenhadas pelas instituições privadas de caráter filantrópico para que não perdessem espaço e influência entre essas políticas (BRASIL, 1988, 1996b, 2007b).

2.1 O atendimento especializado no Brasil e a SESPE (1986-1991)

Nos anos 1980, as políticas sociais passam a ser geridas visando sua democratização e a melhora da sua eficácia e efetividade. Em boa medida, no período supunha-se um reordenamento das políticas sociais que respondesse às demandas da sociedade por maior equidade, ou seja, pelo alargamento da democracia social. Projetada para o sistema de políticas sociais como um todo, tal demanda por redução das desigualdades e afirmação dos direitos sociais adquiriu as concretas conotações de extensão da cobertura dos programas e efetivação do universalismo das políticas, sistematicamente propostas e registradas no texto constitucional de 1988 (DRAIBE, 2005).

O período foi marcado por inúmeras transformações na política e economia, advindas da redemocratização do país. Denominada de “década perdida” por muitos economistas (IPEA, 1992; 2012; SOCHACZEWSKI, NETTO, BARROS, BRESSER-PEREIRA, BELLUZZO, TAVARES; MALAN, 2002), por ter sido um período de turbulência econômica, foi muito fértil para a educação devido aos enfrentamentos empreendidos por diversos movimentos sociais e entre eles, os de profissionais da educação (OLIVEIRA, 2008; SAVIANI, 2008). Era nítida a importância da área, ao ser correlacionada pelo Estado como propulsora de desenvolvimento (DUARTE, 2012).

A preocupação com a pobreza se fazia presente ao final do regime militar, no governo de João Figueiredo (1979-1985), entendendo-se que a educação poderia oportunizar a redução das desigualdades sociais:

[...] a educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se *preferencialmente para a população de baixa renda*. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito

fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. [...] espera-se que as oportunidades de acesso ao sistema de ensino se abram de forma efetiva em direção à população mais carente, garantindo, por respeito à necessidade de sobrevivência e sempre que conveniente, terminalidade antecipada e convivência fecunda entre a escola e o dia-a-dia do trabalho (BRASIL, 1983, pp. 12 e 20, grifos nossos).

As políticas sociais deveriam estar ajustadas ao que se ditava no campo econômico. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985 expressa o lugar da política social no período: “a questão social é responsabilidade conjunta de todos os ministérios, ainda que os da área social estejam mais diretamente ligados a ela. Nesta perspectiva, o esforço educacional faz parte de um esforço geral, não somente dentro da área social, mas também dentro da área econômica, porque *não há solução satisfatória dos problemas, se não houver suficiente convergência entre as áreas sociais e as áreas econômicas*” (BRASIL, 1983, p. 11, grifos nossos).¹

Ao final do regime militar a educação básica não se encontrava universalizada, assim, a escolarização da população era apresentada no discurso oficial como uma questão primeira para o governo brasileiro (BRASIL, 1983). Embora tenha reforçado as demandas que reivindicavam uma ampliação na produção de bens e serviços pelo Estado, o período foi marcado por uma experiência bastante tímida e hesitante no campo das políticas sociais. Em concreto, a experiência da redemocratização se pautou pelo incremento de programas emergenciais e assistencialistas que se caracterizavam por exigir poucos recursos, implementados com fins eleitoreiros e clientelistas pelo governo Sarney (BONAMINO, 2003).

A conjuntura que se implanta em 1985, após a atuação de governos antidemocráticos, com decisões centralizadas e circunscritas a gabinetes governamentais, depara-se com graves problemas, incluindo os relacionados à educação (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1987). Um dos marcos foi a Emenda Calmon, que aumentou os percentuais sobre os recursos orçamentários destinados ao financiamento da educação. Menciona-se também o desmembramento da política cultural, que passa a ser de competência do recém-

¹ Com a redemocratização política do país, o discurso sofre pequena alteração, embora continue aliando política econômica à política social. No tópico “combate à pobreza”, afirma-se no Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND/NR) (BRASIL, 1986a) o objetivo de redefinir “o modelo de desenvolvimento nacional, que agora se baseia na firme deliberação política de condicionar as opções macroeconômicas às prioridades sociais inadiáveis”. “Nova República” designa o período de democratização do país, após a ditadura militar que tem início na eleição indireta de Tancredo Neves, em 1985, que falece, deixando lugar a seu vice, José Sarney.

criado Ministério da Cultura, circunscrevendo as funções do Ministério da Educação às políticas referentes aos quatro níveis de ensino, de modo a inserir este órgão gestor no contexto das reformas político-administrativas que vinham sendo esboçadas (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1987).

Objetivando universalizar a educação fundamental (7 a 14 anos), em 1985 o governo criou o Programa Educação para Todos (PET), ampliou a merenda escolar e reformulou a política do livro didático. Com relação aos demais níveis de ensino, o Ministério da Educação formou comissões compostas por especialistas dos diversos níveis e de representantes de instituições da sociedade civil, com vistas a esboçar as novas diretrizes das políticas setoriais (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1987).

A proposta do MEC “Educação para Todos - Caminho para Mudança” estava alicerçada em princípios e diretrizes expressos no “Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República e no Plano de Metas 1986/1989” (BRASIL, 1990). Abordava a educação básica entendendo que esta possibilitava “a aquisição de conhecimentos formalizados, além de outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade, voltada tanto para a formação das novas gerações como para o atendimento a toda população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular”. Suas ações baseavam-se em: estimulação da consciência nacional sobre a importância da educação; melhoria da produtividade através da adequação de currículos, reestruturação da primeira série do 1º grau, da jornada escolar e participação do aluno e da família; regularização e expansão do fluxo de recursos para a educação básica, no que diz respeito às obrigações do Estado; e ampliação do acesso e retorno à escola de 1º grau, mediante expansão e recuperação da rede física de ensino.²

A política educacional começou a delinear-se a partir do PET, que passou a definir as diretrizes mais gerais de atuação do MEC. Tal proposta buscava afirmar-se como claro contraponto à postura da política educacional do regime anterior, incorporando diagnósticos e proposições dos movimentos e entidades ligadas à educação, expressos no Manifesto da III Conferência Brasileira de Educação (III CBE), realizada em Niterói, em outubro de 1984; no Simpósio Nacional do PMDB sobre políticas sociais (Porto Alegre, novembro de 1984) e nos documentos do Conselho Nacional de Secretários de Educação do Brasil (CONSEB). O compromisso político proclamado no programa era a construção de uma sociedade democrática com a educação demarcando os fundamentos desse projeto por seu papel

² Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2320/1584>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

igualitário e democrático. No discurso oficial, portanto, a educação é apresentada como mecanismo vinculado à expansão do capitalismo em base da construção da cidadania e do desenvolvimento com justiça social (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1987; 1988).

Entre as demais ações na área educacional, no governo José Sarney (1985-1990), foi promulgado o Decreto nº 91.782/85 que instituiria um comitê, sob a presidência do Ministro da Educação, para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas (BRASIL, 1985d, art. 1º).

O Comitê deveria ser composto por “representantes dos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de federações nacionais representativas de grupos ligados ao problema, das classes empresarial e trabalhadora, das lideranças comunitárias, dos portadores de deficiências devidamente credenciados, e de especialistas e pessoas de notório saber” (BRASIL, 1985d, art. 2º).

Na ocasião da promulgação desse Decreto, em sua *Exposição de Motivos nº 219/85*, o Ministro da Educação Marco Maciel afirmou que era chegada a hora de se redefinir a política da educação especial, devendo compatibilizá-la com as diretrizes consignadas no programa *Educação para Todos*: “com vistas a abrigar no sistema educativo formal parcela da população que depende, fundamentalmente, de iniciativas do poder público”. Também afirmou a necessidade de ser proporcionada a todos “a participação nos processos educativos, que se distinguirão dos métodos convencionais *tão-somente pela adoção de técnicas apropriadas às condições especiais dos deficientes*” (BRASIL, 1985e, p. 13, grifos nossos).

A despeito do reconhecimento de que essa parcela da população necessitava das ações do Estado, a fim de cumprir o amplo objetivo de fazê-la participar dos processos educativos, afirmava-se que as condições de escolarização no país seriam suficientes, subestimando-se o fato de que seria necessário mais do que soluções técnicas para a concretização desse objetivo. Ainda à época, o presidente José Sarney assinalou a urgente necessidade de o Estado brasileiro voltar-se à educação especial, apontando que para isso seria necessária a mudança de ideias, da consciência coletiva sobre a temática:

Para enfrentar o problema em suas várias faces, é necessária, assim, a *conscientização coletiva*. A sociedade tem de aceitar como normal a pessoa deficiente. Aceitando-a, sem medos nem sentimentalismos, as soluções virão naturalmente. *E cabe ao Estado, ao governo, liderar tal mobilização* (BRASIL, 1985b, p. 3, grifos nossos).

Entretanto, essa mobilização não ocorreria enquanto responsabilização do Estado para com a Educação Especial, mas manutenção de sua liderança em relação às diferentes “forças sociais” envolvidas com a questão:

[...] o grande esforço para a criação de uma consciência nacional sobre a relevância desse problema se deveu mais à iniciativa individual de grupos comunitários e de especialistas privados do que propriamente do Estado. [...] Porque temos em mente o exemplo dos que pioneiramente se dedicaram no Brasil a essa tarefa, sabemos também que esta é, antes de mais nada, *uma obra de amor, de solidariedade e de fraterna cooperação*, para a qual convocamos instituições especializadas, profissionais, educadores e todos quantos sejam capazes de dedicação a seus semelhantes (BRASIL, 1985c, pp. 8 e 11, Ministro Marco Maciel, grifos nossos).

Assim, ano de 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (BRASIL, 1986b) contando com a participação de diversas representações de entidades privadas, subordinada ao Ministro de Estado Chefe do Gabinete Civil, para atuar sob sua direta e imediata supervisão. No mesmo ano o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE, “mantida a sua competência e estrutura” no Ministério da Educação (BRASIL, 1986c), anteriormente Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973c).

A Secretaria e o CENESP foram igualmente definidos como “órgão central de direção superior” (BRASIL, 1973c, art. 1º; BRASIL, 1986c, art. 3º). Entretanto, o CENESP gozava de “autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1973c, art. 1º, § único), enquanto que esse aspecto não aparece na especificação da SESPE, indicando-se assegurada somente uma “autonomia limitada” ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e ao Instituto Benjamin Constant (IBC), órgãos estes que passam a ser integrantes da Secretaria de Educação Especial (SESPE) (BRASIL, 1986c, art. 6º).

No ano seguinte, em 1987 foi criado o Conselho Consultivo da CORDE, a fim de opinar sobre o desenvolvimento da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentar sugestões para o encaminhamento dessa política e responder a consultas formuladas pela Coordenadoria. Estabeleceu-se que o Conselho Consultivo deveria ter a seguinte composição: Ministro-Chefe da Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência da República, na condição de Presidente; Coordenador da Corde/Seplan/PR, como Secretário-Executivo e substituto do Presidente do Conselho, em seus impedimentos; representante do MEC; quatro representantes do Ministério da Previdência e Assistência Social, sendo: a) um representante da Legião Brasileira de Assistência; b) um representante da

Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor; c) um representante do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social; e d) um representante do Instituto Nacional de Previdência Social. Um representante do Ministério do Trabalho; e um representante do Ministério da Saúde (BRASIL, 1987, art. 2º).

Igualmente comporia a representação: seis representantes de instituições interessadas, a saber: o Presidente da Federação Brasileira de Entidades de Cegos; o Presidente da Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais; o Presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais; o Presidente da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi; o Presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos; e o Presidente de Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos. Os representantes dos Ministérios seriam indicados pelos respectivos Ministros, com delegação de competência para responder pelo Ministério com relação aos assuntos pertinentes à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1987, art. 2º).

Em relação aos movimentos sociais de pessoas com deficiências, Jannuzzi (2004) afirma, que assim como nos anos 1950, a década de 1980 foi significativa, sendo criada em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (Febec), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (Morhan). Em dezembro do mesmo ano, foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades e substituiu a Coalisão Nacional organizada em Brasília em 1980, em seu primeiro encontro nacional. O Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes atuou até 1986. Aos poucos esses movimentos foram integrando-se internacionalmente. Assim o Onedef passou a representar a área de deficiência junto ao *Disabled People International* (DPI) por meio do seu Conselho Latino-Americano. Os cegos vincularam-se à União Mundial dos Cegos (OMC) e à União Latino-Americana dos Cegos (Ulac); os surdos, pela Feneis, ligaram-se ao *World Federation of Deaf*. Segundo a autora, vão assim ampliando também as suas visões dos problemas.

Toda essa mobilização repercute na promulgação da Constituição Federal em 1988, que estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III). Nesse documento optou-se por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime articulado de colaboração recíproca, descentralizado, com funções privativas, comuns e concorrentes entre os seus entes, incluindo o financiamento da educação (CURY, 2010). A cooperação passa a exigir a participação

supondo a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão (CÔRTEZ, 2007; HOCHMAN, ARRETCHE; MARQUES, 2007).

A Constituição Federal afirma a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), como direito civil e político e como dever de Estado, em diversas formas. O próprio ensino fundamental é consagrado como direito público subjetivo e o ensino médio, na versão original, é posto como progressivamente obrigatório (CURY, 2007). Em relação à Educação Especial, Cury (2013) assevera que nesse documento a centralidade se estabelece no atendimento em escolas comuns, entretanto ao se referir a “atendimento educacional especializado” prestado “preferencialmente” na rede regular de ensino dispõe-se o fato de que *exclusivamente* esse público possa ser atendido em instituições especializadas.

Em 1988, os estabelecimentos por modalidade de atendimento no Brasil apresentavam a configuração disposta na tabela seguinte. Os dados de 1988 são publicados em 1991, em sinopses com dois volumes, “o primeiro, para registrar a presença do Ensino Especial no contexto do Ensino Regular, e o segundo, para revelar a Educação Especial isoladamente, no âmbito das Instituições Especializadas” - *Apresentação* (BRASIL, 1991a, p. 8; 1991b, p. 7). “Os dados levantados retratam a situação da Educação Especial sob duas grandes óticas: o atendimento especializado inserido no Ensino Regular - público ou privado - em atendimento à prioridade recomendada pela Constituição Brasileira e o atendimento prestado em instituições especializadas, igualmente públicas ou privadas, em função de motivos organizacionais, pedagógicos ou decorrentes das condições individuais dos educandos” - *Introdução* (BRASIL, 1991a, p. 12; 1991b, p. 12).

Tabela 6 - Número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento no Brasil (1988)

		ENSINO REGULAR	%	INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS	%	TOTAL
Modalidades de atendi- mento	Escola-empresa	-	-	39	100	39
	Oficina Pedagógica	83	11,2	663	88,8	746
	Atendimento Iti- nerante	209	47,8	228	52,2	437
	Sala de Recursos	353	32,2	743	67,8	1.096
	Classe comum com serviço de apoio especializado	480	100	-	-	480
	Classe Especial	3.864	100	-	-	3.864
	Outra (modalidade)	-	-	474	100	474
	TOTAL	4.989		2.147		7.136

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1991a; 1991b).

Registra-se o número de estabelecimentos que atendiam alunos público-alvo da Educação Especial em “classes comuns com serviço de apoio especializado”. Havia 3.864 estabelecimentos com classes especiais e 480 estabelecimentos com classes comuns com serviço de apoio especializado. Enquanto que havia 39 estabelecimentos com escolas-empresa, todos em instituições especializadas. Cerca de 88,8% das oficinas pedagógicas estavam em instituições especializadas, assim como o total de “outra (modalidade)” e a maior parte do atendimento itinerante (52,2% desse atendimento, margem pequena, portanto).

A maior proporção de salas de recursos estava inserida em instituições especializadas (67,8%), em detrimento do ensino regular, contemplado majoritariamente por classes especiais, distribuição que já aparecia nos dados anteriores. Registra-se ainda, um número de estabelecimentos com classes comuns com serviço de apoio especializado bem inferior ao de classes especiais. Ressalta-se que o total de estabelecimentos de “ensino regular” (4.989 estabelecimentos), é maior que o total de instituições especializadas (2.147 estabelecimentos).

Podemos constatar a redução das modalidades de atendimento desde o ano de 1974, quando foram registradas 10 modalidades de atendimento especializado: a) no ano de 1981 são registradas 6 modalidades, retirando-se “classe comum com consultor”, “classe comum (sem apoio especializado)” e “classe especial anexa a hospital”, não se distinguindo o registro de “escola especial” dos registros de “instituições especializadas” (BRASIL, 1984b, 1985a); b) no levantamento de 1988 são registradas 7 modalidades, desaparecendo em relação ao registro de 1974 “classe comum (sem apoio especializado)”, “classe especial anexa a hospital”, e “escolas especiais” que deixam de ser contabilizadas em modalidade e passam a constar como unidade de atendimento (com 1.041 unidades) (BRASIL, 1991b).

A tabela 7 apresenta a variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil nos anos de 1974 a 1988:

Tabela 7 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-1988)

ANO	TOTAL	CLASSE ESPECIAL	SALA DE RECURSOS	OFICINA PEDAGÓGICA	ATENDIMENTO ITINERANTE	OUTRAS	ESCOLA EMPRESA
1974	2.362	1.448	92	118	187	191	3
1981	3.452	3.159	435	349	198	147	24
1988	7.136	3.864	1.096	746	437	474	39
Variação %	202,1	166,8	1.091,3	532,2	133,6	148,1	1.200

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a, 1984b, 1985a, 1991a, 1991b). O total corresponde à soma destas e de outras modalidades de atendimento. Foram consideradas apenas as modalidades com continuidade nos períodos considerados.

No período considerado, houve um incremento de 202,1% no número de estabelecimentos, assim como um aumento em todas as modalidades de atendimento. Se em 1974, sob o início da responsabilidade do CENESP pela Educação Especial, a sala de recursos constituía-se distante de ser uma prioridade entre as ações do governo, com presença em 92 estabelecimentos (entre nove modalidades, oitava em número de estabelecimentos conforme a tabela 3), presente apenas em 3,9% do total de estabelecimentos de atendimento especializado (BRASIL, 1975a), em 1988, sob égide da SESPE esta já se constituía numericamente como a segunda opção entre os demais atendimentos oferecidos tanto no ensino regular quanto em instituições especializadas (públicas e privadas) (BRASIL, 1991a; 1991b).

A sala de recursos entre outras modalidades de atendimento educacional

No ano de 1986, ao definir a **clientela** - termo presente no documento - do atendimento educacional especializado em deficientes mentais, da visão, da audição, físicos, os que possuíam deficiências múltiplas, a Portaria nº 69/86 faz a sua caracterização como “educandos que apresentam determinados sintomas” e que por isso “necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação”. Quanto aos alunos com problemas de conduta e superdotados se diz que são educandos que apresentam determinadas características (diferenças ou sintomas), “necessitando de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1986d, art. 3º). A existência de certa identificação entre atendimento educacional especializado e a “utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (BRASIL, 1986d, art. 6º) o coloca sob um aspecto técnico.

Ainda, segundo o documento, constituíam-se **modalidades** de atendimento educacional:

- CLASSE COMUM: atendimento a educandos com necessidades especiais, junto aos demais alunos, em qualquer faixa etária ou nível de ensino, desde que, com apoio pedagógico especializado, possuam condições de desenvolver as atividades curriculares programadas.
- CLASSE COMUM COM APOIO DE SALA DE RECURSOS: *alternativa de atendimento a educandos com necessidades especiais, que frequentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados.*
- CLASSE COMUM COM APOIO DE PROFESSOR ITINERANTE: alternativa de atendimento realizada por professor especializado ou por equipe composta de especialista que, periodicamente, trabalham com o educando com necessidades especiais e com o professor da classe comum, proporcionando-lhe orientação ou supervisão especializada.

- CLASSE ESPECIAL: atendimento na escola regular para educandos com necessidades especiais, em ambiente físico adequado, com professor, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados.
- ESCOLA ESPECIAL: instituição destinada a prestar atendimento educacional a educandos com necessidades especiais onde são desenvolvidos currículos adaptados e procedimentos de apoio psicopedagógico, por pessoal especializado, usando equipamento e material didático adequado.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO PRECOCE: local onde se presta atendimento educacional, a partir dos primeiros meses de vida, à criança que apresenta problemas evolutivos, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais, consistindo seu atendimento na utilização de técnicas de estimulação ou de intervenção, aplicadas por equipes multidisciplinares, com a participação efetiva da família.
- SERVIÇO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: atendimento multiprofissional a educandos com necessidades especiais visando o diagnóstico diferencial, orientação e o desenvolvimento de programa de Educação Especial, complementando e integrando o atendimento educacional da escola regular.
- OFICINA PEDAGÓGICA: atendimento que visa desenvolver aptidões e habilidades de educandos com necessidades especiais, através de recursos e métodos específicos, objetivando sua profissionalização.
- ESCOLA EMPRESA: atendimento desenvolvido simultaneamente – na instituição especializada e na empresa em situação real de trabalho (BRASIL, 1986d, art. 7º, grifos nossos).

Na caracterização de “classe comum com apoio de sala de recursos”, permanece o fato de a sala de recursos ser considerada complementar, o lugar do “especial”, com professor *especializado*, material e recursos pedagógicos adequados. Entre as modalidades de atendimento educacional, tem-se o acréscimo daquelas não previstas na Portaria nº 186/78: centro de educação precoce (programa oferecido em creches especializadas no diagnóstico feito em 1975) (BRASIL, 1975a), serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa. Os atendimentos em classe hospitalar e domiciliar presentes naquele documento não são citados e o termo “instituições especializadas de natureza educacional” nele empregado é substituído por “escola especial” (BRASIL, 1986d), o que pode sugerir uma forma de procurar identificar/reforçar o atendimento especializado oferecido nesses locais como educacional/escolar.

A seguir, o quadro 2 sintetiza os aspectos mais significativos da análise sobre a sala de recursos no período 1986 a 1991.

Quadro 2 - A sala de recursos (1986-1991)

DESIGNAÇÃO DA SALA DE RECURSOS	DEFINIÇÃO OFICIAL	POSIÇÃO ENTRE OS DIFERENTES PROCESSOS PROPOSTOS	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS/EQUIPAMENTOS	FORMAÇÃO DO DOCENTE EXIGIDA	TIPO DE ATENDIMENTO REALIZADO
Modalidade de atendimento educacional (BRASIL, 1986d).	CLASSE COMUM COM APOIO DE SALA DE RECURSOS: alternativa de atendimento a educandos com necessidades especiais, que frequentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados (BRASIL, 1986d).	Atendimento complementar, o lugar do “especial”, com professor <i>especializado</i> , material e recursos pedagógicos adequados (BRASIL, 1986d).	Sem especificação, afirma-se apenas tratar de um “local especial”.	Não foram encontradas especificações para o professor da sala de recursos. Diz-se apenas se tratar de “professor especializado”. Entretanto, afirma-se que: “Art. 10 - A equipe interdisciplinar de atendimento educacional incluirá o pedagogo especializado, os docentes habilitados em Educação Especial, o psicólogo e o assistente social especializados e os profissionais das áreas médica e paramédica, quando necessários. PARÁGRAFO ÚNICO – De acordo com o nível, tipo de deficiência e a modalidade de atendimento, outros profissionais deverão integrar a equipe, tais como: o especialista em educação precoce, o professor de pré-escolar especializado, os instrutores para o ensino profissionalizante” (BRASIL, 1986d).	Atendimento complementar especializado aos alunos que frequentam a classe comum (BRASIL, 1986d).

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais do MEC.

Embora a Portaria nº 69/86 pretenda “expedir normas para fixação de critérios reguladores da *prestação* de apoio técnico e /ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular” (BRASIL, 1986d, grifo nosso) e o termo *serviço* seja citado algumas vezes, a **sala de recursos** é designada como *modalidade de atendimento educacional*, definida como atendimento complementar especializado aos alunos que frequentam a classe comum. Se no período anterior se fala em “aulas especiais”, aqui o sentido é de “lugar do especial”, “local especial”. Não se especifica a formação docente exigida, mas prevê-se para atendimento uma equipe “interdisciplinar de atendimento

educacional”. O atendimento realizado deveria caracterizar-se como complemento à escolarização comum.

Nos anos 1990, vimos o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reconhecer como dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, III), reafirmando, portanto, o preceito constitucional. A década seria marcada por extensas movimentações na educação e na educação especial no país, influenciadas por disputas por parte das instituições privado-assistenciais por recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (APAE, 1991; ARNS, 1991), e por pressões de organismos multilaterais para a ampliação da cobertura da escolarização obrigatória.

O Brasil passa a ser signatário da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990), assinada em Jomtien na Tailândia. Seus objetivos consistiam em “universalizar o acesso à educação e promover a equidade: concentrando a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças” (UNESCO, 1990, art. 2º).

A contradição *escola para todos* versus *instituições especializadas* ocorre até mesmo dentro do Ministério da Educação. Questionava-se se as políticas voltadas às pessoas com deficiência e à Educação Especial não competiriam com a universalização da educação básica, pois era forte a identificação da Educação Especial com as instituições especializadas. Polissêmico, o discurso de *educação para todos* proposto pelos organismos multilaterais esbarrava na questão de destinação dos recursos para a educação.

A título de exemplo desse posicionamento, no ano seguinte tem-se a publicação da Resolução CD/FNDE nº 1/1991 no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), determinando que os recursos do Salário-Educação relativos à cota federal, administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), somente fossem repassados aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que atendessem certas condições, entre as quais a “aplicação anualmente, de nunca menos de oito por cento dos recursos preceituados no artigo 212 da Constituição Federal no ensino fundamental voltado aos portadores de necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1991, 1.c.).

Entretanto, José Goldemberg, Ministro da Educação à época, ao dar uma entrevista à imprensa logo após assumir o cargo, e ser questionado se o Ministério continuaria a enfatizar a Educação Especial na sua gestão, respondeu afirmando que “por mais simpatia que pudesse ter pela área não se poderia esquecer das milhões de crianças sem escola no Brasil” (APAE,

1991). Essa afirmação causou grande impacto, gerando uma reação por parte das instituições especializadas, como pode ser observado no pronunciamento de 23 de outubro de 1991 do deputado federal Flávio Arns na Câmara dos Deputados:

Este Senhor que ocupa temporariamente cadeira de Ministro da Educação também é dono, como descobrimos [...] de uma personalidade retrógrada. Pretende, e afirma com todas as letras, que vai derrubar uma importante resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, assinada pelo seu Governo. Trata-se da Instrução nº 01/91, de março, a qual estabelece, entre outros pontos positivos, que Estados e Municípios devem aplicar 8% do orçamento do setor da educação em educação especial, sob pena de bloqueio nos repasses de recursos do Ministério da Educação e órgãos afetos. Esta resolução é considerada um dos maiores avanços na área da educação especial, verdadeira ‘Carta de Alforria’, pois obriga à definição de recursos orçamentários a um setor educacional que, via de regra e, infelizmente, ainda é encarado sob a ótica equivocada da piedade, do assistencialismo barato, e não como um direito do cidadão brasileiro que está privado, total ou parcialmente, de todas as suas potencialidades. [...] José Goldenberg (sic), por quem tínhamos até pouco tempo a maior consideração. [...] Esta imagem começou a esmaecer no dia 27 de agosto passado, quando lemos no jornal O Estado de São Paulo declarações suas afirmando que não iria priorizar a educação especial durante sua gestão à frente do Ministério. E de esmaecida, aquela imagem se desfez por completo na última quinta-feira, 16 durante uma audiência, em seu gabinete, a qual classificamos de áspera, desconcertante, inconcebível em qualquer país que respeite os direitos dos seus cidadãos. [...] *As APAEs, presentes em mais de mil municípios brasileiros, consideram uma lástima que este senhor autoritário, retrógrado e discriminador esteja dirigindo o Ministério da Educação. E acreditam que a sociedade brasileira também* (ARNS, 1991, p. 2-3, grifos nossos).³

O mais enfático nesse pronunciamento não é o registro das adversidades enfrentadas pelas instituições privado-assistenciais para captar financiamento público, mas o fato de as APAEs se colocarem como voz da pessoa com deficiência e mesmo da sociedade brasileira, algo recorrente e naturalizado na história da Educação Especial no país (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Para além de todos esses embates, apesar das diferentes ações a fim de se universalizar a educação básica e dos esforços da SESPE por meio de políticas educacionais para as pessoas com deficiência, Jannuzzi e Jannuzzi (1997), ao trabalharem com os dados do Censo Demográfico de 1991, apontam que de um modo geral, havia no Brasil no início daquela década uma quantidade considerável de pessoas com deficiência fora da idade escolar e que

³ De acordo com o Informativo APAE nº 01/91 duas ações deveriam ser realizadas para “pressionar o Ministro e sensibilizar a sociedade para a causa da pessoa com deficiência: (1) envio de telegramas ao MEC conforme orientações do Informativo nº 08/91, e (2) levar os fatos descritos neste Informativo nº 09/91 para os meios de comunicação de todos os municípios onde existam APAES ou outras entidades atendendo pessoas com deficiências para denunciar a discriminação e o autoritarismo. O terceiro passo consistirá na manifestação pública de pais, alunos e amigos contra a atitude do MEC” (APAE, 1991).

estas necessitavam de políticas sociais, voltadas desde a prevenção, lazer, previdência social, “com todo o alerta para a formação de recursos humanos para com eles operarem”, principalmente dada a correlação entre incidência de deficiência e baixa renda (p. 4).

Mesmo o acesso à escola, espaço no qual poderiam ser divulgados os meios de prevenção e até possibilitar à população mais pobre, melhores condições de vida pela possibilidade de emprego mais bem remunerado, estava muitas vezes correlacionado à renda familiar, uma vez que em muitos municípios a deterioração do sistema público de ensino impedia sua efetivação, como atestam os dados e a própria insuficiência da escola para todos (JANNUZZI; JANNUZZI, 1998).

2.2 O atendimento em Educação Especial no Brasil e a atuação da SEESP (1992-2010)

O período de 1992 a 2010 foi o mais longo em que a política de Educação Especial no Brasil possuiu um mesmo órgão para geri-la. O CENESP foi mantido por doze anos, todos eles em governos militares (1973-1985), a Secretaria de Educação Especial em sua primeira estrutura (SESPE) existiu por quatro anos (1986-1990), sendo extinta entre 1990 e 1992⁴, e em sua segunda organização, já como SEESP, tem sua existência ininterrupta mais longa (1992-2010), quase vinte anos.

O fato da Secretaria de Educação Especial cobrir uma série histórica tão longa (1992 a 2010) precisa ser destacado, para compreendermos as políticas de Educação Especial atuais, já presentes nos programas dos governos que perpassaram esse período. Ao longo do tempo, em uma mesma Secretaria, seriam os mesmos os programas ou a sua intencionalidade? Quais conflitos permearam a proposição e a execução dessas políticas? Como a sala de recursos marcou o discurso no período? A fim de tentar compreender esses processos, articula-se a seguir um retrospecto das políticas educacionais e um recorte da designação da “sala de recursos” entre os anos de 1992 a 2010, com a subdivisão 1992-1994 (governo Itamar Franco), 1995-2002 (governos Fernando Henrique Cardoso) e 2003-2010 (governos Lula).

⁴ Sem status de Secretaria, no governo Fernando Collor, a educação especial esteve sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), havendo nele uma Coordenação de Educação Especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001).

2.2.1 Política de Educação Especial e educação inclusiva no Brasil: resistência inicial da SEESP (1992-1994)

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, uma nova forma de organização da política social brasileira era vislumbrada por vários setores da sociedade (BACKES, AZEVEDO; ARAÚJO, 2009; GUIMARÃES, 1988). Esboçava-se naquela época um Estado de bem-estar social, mesmo que parcial (DRAIBE; RIESCO, 2011). O início da década de 1990 é marcado por uma tentativa de organização do aparelho de Estado por meio de reformas econômicas e administrativas no setor público que estavam na agenda de organismos multilaterais (BLACKBURN, BORON, LÖWY, SADER; THERBORN, 1999).

Os Estados dos países periféricos precisavam se modificar para apoiar e legitimar as reformas que seriam necessárias para a sobrevivência do próprio capitalismo. Aliada ao argumento da ineficiência do Estado desses países (THERBORN, 1999) estaria sua incapacidade de lidar com o crescente aumento das demandas sociais por serviços e direitos, percepção esta falsa, uma vez que a propriedade não possui uma correlação clara e direta com eficiência (SADER; GENTILI, 1999).

No entanto, o argumento de que o Estado seria incapaz de gerir os gastos públicos era suficiente para colocar em pauta nas políticas públicas os princípios do neoliberalismo e da terceira via.⁵ Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) afirmam que a teoria neoliberal e a terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pelas crises é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização, e a terceira via a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. A primeira vista parecendo ser diferentes, ambos têm o mesmo objetivo, qual seja culpabilizar o Estado e o setor público pelas crises econômicas, absolver o mercado destas e pregar a eficiência do setor privado, ou seja, preservar o capitalismo. Trata-se, portanto, apenas de uma mudança discursiva. Nesse sentido, Fairclough (2001) esclarece serem possíveis os processos em que uma mesma estratégia pode apresentar discursos diferentes (e mesmo contraditórios) sem mudar sua forma.

Os princípios de racionalização dos processos, interpretado como neoliberalismo, se faria presentes nos anos 1990 na administração pública brasileira através da Reforma do

⁵ Nessa concepção, nem o Estado, nem o mercado detém a resposta e solução às crises, originando-se daí a expressão “terceira via”. Encontra-se para além da esquerda socialista e da direita neoliberal, denominada de “social-liberalismo” ou “nova esquerda”. No campo teórico o seu principal representante é o sociólogo britânico Anthony Giddens, que foi diretor da *London School of Economics and Political Science*, assessor direto de Tony Blair e articulador do novo trabalhismo inglês (GIDDENS, 1999).

Aparelho do Estado (BRASIL, 1995a) já mostrando sinais na gestão de Fernando Collor de Melo, com privatizações e abertura econômica ao mercado internacional (SCHNEIDER, 1992). Seguindo a lógica gerencial⁶ na organização das autarquias administrativas do Estado, o governo de Fernando Collor de Melo, ainda no início da década de 1990, extingue a SESPE (BRASIL, 1990). Como consequência, a educação especial passa a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), havendo nele uma Coordenação de Educação Especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001).

Outra reforma na estrutura administrativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de Educação Especial na condição de Secretaria, tal como os órgãos de educação fundamental, média e superior (BRASIL, 1994a). O governo Itamar Franco por meio da Lei nº 8.490/1992 recriou a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que passou a apresentar nova sigla e nova situação na estrutura do MEC (BRASIL, 1992, III, art. 19, V, h). No ano seguinte, Itamar Franco através do Decreto nº 914/93 instituiu a *Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência* (1993), tendo por objetivo:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; II integração das ações dos órgãos públicos e entidades privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte e assistência social, visando à prevenção das deficiências e à eliminação de suas múltiplas causas; III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais das pessoas portadoras de deficiência; IV - apoio à formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; V - articulação de entidades governamentais e não-governamentais, em nível Federal, Estadual, do Distrito Federal e Municipal, visando garantir efetividade aos programas de prevenção, de atendimento especializado e de integração social (BRASIL, 1993, art. 6º).

A partir de então vemos um protagonismo da SEESP em relação à elaboração, publicação e disseminação de documentos orientadores para a área da Educação Especial, algo que já era realizado pelo CENESP, mas que nessa nova configuração passa a ter maior

⁶ Historicamente, o mercado foi o padrão para o público. A lógica gerencial está presente nos princípios da administração científica de Frederick Winslow Taylor. Tem o objetivo de acelerar o processo produtivo, produzindo mais em menos tempo e com qualidade, por meio, entre outros, da divisão do trabalho; da especialização; do controle pela gerência; da padronização, com aplicação de métodos científicos para obter a uniformidade e reduzir custos; e de incentivos salariais e prêmios por produtividade. As teorias de administração gerencial não são apenas discursos, também influenciam a gestão da educação. Assim como o neoliberalismo e a terceira via trouxeram influências do quase-mercado para a administração pública, outra estratégia do capital para superação da sua crise foi a reestruturação produtiva, com os princípios de flexibilização, trabalho em equipe, compressão espaço-tempo e respostas rápidas e criativas às demandas (PERONI, 2012).

proporção, com distribuição sistemática nas redes de ensino. Segundo Rosita Edler Carvalho, então Secretária de Educação Especial, a decisão político-administrativa de recriar a Secretaria “tem significados que extrapolam o âmbito administrativo. Indica a valorização que a atual direção superior do MEC dá ao atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais. Na condição de Secretaria, a gestão federal para a Educação Especial instituiu um espaço organizacional tanto para propor a política do atendimento educacional, como para fomentar técnica e financeiramente as Unidades Federadas (UF) em suas ações voltadas para a área” (BRASIL, 1994a, p. 126).

No plano internacional o Brasil passa a assumir a *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais* (1994), texto que afirma que as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva”, atingindo a educação para todos proporcionando “uma educação adequada à maioria das crianças”. Além disso, tais pressupostos promovem a “eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994, item 2, p. ix).

A partir dessa relação que tem por eixo o “custo-qualidade”, o documento aponta os serviços de apoio:

A existência de serviços de apoio é de importância fundamental para a política da educação inclusiva. A fim de garantir que, a todos os níveis, os serviços externos estejam disponíveis para as crianças com necessidades especiais, as autoridades educativas devem considerar o seguinte: [...] *Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares.* Aquelas devem servir, *cada vez mais*, como centros de recursos para estas últimas, oferecendo apoio directo aos alunos com necessidades educativas especiais. Tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem facilitar o acesso a equipamentos específicos e a materiais, bem como a formação em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas classes regulares. [...]. Tais soluções incluirão também os serviços não educativos, pois, na verdade, a experiência demonstra que os serviços educativos podem retirar grandes benefícios se for feito um maior **esforço na rentabilização de todos os recursos existentes** (UNESCO, 1994, pp. 31-32, grifos nossos).

Afirma-se, portanto, que progressivamente as instituições especializadas deveriam se constituir em suporte às escolas regulares. Além disso, todos os recursos disponíveis deveriam ser racionalizados para a propagação da educação inclusiva. Apesar de seu aparente caráter conciliador e propositivo, tais discursos se procuram fazer hegemônicos, pois compõe campo de disputas e interesses. Pretendendo-se consensuais, induzem a proposição de políticas em diversos países, valendo-se do emprego das mais variadas estratégias para a sua reprodução:

[...] faz-se ainda mais decisiva a influência de ideias e valores que, gerados mundialmente, articulam-se por sobre as fronteiras nacionais, criando e movendo grupos que orientam suas expectativas e ações segundo horizontes transnacionais. Por isso, todas as conjunturas incluem uma rede de canais intercomunicados que, superando as fronteiras nacionais, envolvem um complexo sistema de filtragens por intermédio do qual se definem interesses, nascem e morrem grupos e são tomadas as principais decisões políticas (FIORI, 2003, p. 98).

Tais iniciativas coincidem com um momento em que, no Brasil, e em outros países considerados em desenvolvimento, é proposta uma série de reajustes estruturais na economia, com características similares ao que ocorreu na Europa nos anos 1970, como forma de sanar os gastos com a política social implantada após a Segunda Guerra Mundial (BEHRING, 2007; BRUNO, 2011). O Estado de características neoliberais constitui-se assim como um instrumento de reestruturação do poder de classe, com a finalidade de ampliar o acúmulo do poder financeiro. O ajuste econômico estatal caracteriza-se como um “endurecimento de jogo” no contexto em que não há mais projetos societários em disputa, utilizando como argumento a recuperação dos pressupostos do capitalismo clássico para organizar gerencialmente os gastos públicos.

Se por um lado a educação surge no discurso como resultado de lutas pela democratização do ensino, por outro, educação como aquisição de competências mínimas passa a ser prioridade no plano ideológico.⁷ Naquele momento na Educação Especial, falar em *educação inclusiva* remete ao *continuum* de atendimentos especializados:

A menção a “todos os alunos” está referenciada na proposição da política educacional de “educação para todos” (UNESCO, 1990) – cujos beneficiários, entretanto, não são todos os sujeitos em idade escolar. Seria mais correto dizer que os esforços da UNESCO nesses encaminhamentos têm se voltado para “todos” aqueles que não têm obtido êxito nos processos de acesso e permanência na escola. E isso inclui o grupo de sujeitos considerados com deficiências. A idéia de radicalizar a inserção em relação a estes últimos, aparentemente, pressupõe uma incompatibilidade com as modalidades de atendimento do “*continuum* de serviços” da educação especial, privilegiando a classe comum do ensino regular e propondo uma nova bandeira – a da **educação inclusiva** (GARCIA, 2004, p. 43, grifos no original).

⁷ Na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, em 1990, chegou-se a algum consenso ao estabelecer-se que as necessidades básicas compreendem tanto os instrumentos fundamentais de aprendizagem (alfabetização, expressão oral, aritmética e resolução de problemas) como o conteúdo básico de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes), com base nos pilares *aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos*. Esses pilares foram considerados nas reformas curriculares de alguns países da América Latina (UNESCO, 2008).

Enquanto o conceito de *educação inclusiva*, no sentido de escola para todos e respeito à diversidade, era disseminado nos diversos fóruns internacionais, com ênfase no atendimento das pessoas com deficiência em escolas regulares, e como mostra o discurso (UNESCO, 1994) sem dispensar a contribuição das instituições privado-assistenciais, a postura da SEESP apontava a seguinte orientação:

A racionalização do atendimento, considerando-se de um lado a própria rede governamental e de outro, as ONGs, é outra prioridade da SEESP. No primeiro caso (OGs), preocupamo-nos com os encaminhamentos indevidos de alunos para as classes especiais, sem que sejam, necessariamente, portadores de alguma deficiência ou de condutas típicas. [...] No caso das ONGs, trata-se de trazer para as escolas regulares aqueles alunos que estão aptos a frequentá-las, ainda que em classes especiais. Assim, as escolas particulares e filantrópicas se especializariam no atendimento àqueles alunos que, por suas características, não têm condições de frequentar a rede governamental. Pelo menos por agora... (BRASIL, 1994a, p. 128).

O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) previa a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado, como forma de garantir “igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993, p. 75). Apesar disso, ou seja, da adequação feita no âmbito educacional pelo Brasil já demonstrar seu alinhamento às diretrizes propostas pelos organismos multilaterais, a SEESP entendia que na Educação Especial a divisão dos atendimentos entre ensino comum e ensino especializado permaneceria, ao menos por enquanto. Explicita-se a “parceria” entre o setor público e o privado, pois os alunos com transtornos específicos de aprendizagem, mas que não possuíam alguma deficiência deveriam ser atendidos no ensino regular, enquanto os que não apresentassem as devidas condições, permaneceriam sendo responsabilidade das escolas especializadas. Por outro lado, a resistência da SEESP em incorporar as matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, também pode se tratar de uma leitura do documento de Salamanca (UNESCO, 1994), que sugere a colaboração das organizações não governamentais.

Pluralidade de modalidades de atendimento

Em 1994, a SEESP publica a *Política Nacional de Educação Especial*, um documento que tinha por objetivo geral a “fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao

exercício consciente da cidadania”, a fim de inspirar planos de ação que definissem responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, cujo êxito dependeria “da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil” (BRASIL, 1994b, p. 08 e 43).

Nesse documento permanecem as modalidades já existentes, com algumas mudanças em relação ao documento normativo de 1986: atendimento domiciliar, classe comum (sem mencionar a provisão de “atendimento pedagógico especializado”, algo previsto pela Portaria nº 69/86), classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos (BRASIL, 1994b). No que diz respeito à especificação desses itens, portanto, constituem-se *modalidades de atendimento em educação especial*:

Atendimento domiciliar: Atendimento educacional prestado ao portador de necessidades especiais, em sua casa, face a impossibilidade de sua frequência à escola.

Classe comum: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão 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.

Classe especial: Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Classe hospitalar: Ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar.

Centro Integrado de Educação Especial: Organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização propriamente dita, e de preparação para o trabalho, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais.

Ensino com professor itinerante: Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados.

Escola Especial: Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos.

Oficina pedagógica: Ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis

diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional.

Sala de estimulação essencial: Local destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco, onde são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o seu desenvolvimento global. A participação da família é fundamental nos programas de estimulação (BRASIL, 1994b, pp. 19-21).

A **sala de recursos** é apresentada com a seguinte descrição:

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

A sala de recursos é disposta como o local para a oferta de complementação ao atendimento educacional oferecido em sala comum. O atendimento deveria ser oferecido individualmente ou, em pequenos grupos, ambos em horário diferente do atendimento em ensino regular. Para alunos que não possuíam deficiências, mas que apresentam transtornos específicos de aprendizagem, a SEESP propôs, em parceria com a equipe técnica da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), a implantação do atendimento especializado, em salas de apoio pedagógico específico (APE) no ensino regular (BRASIL, 1994c).

Em *Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico* (APE) (1994)⁸, afirma-se que o atendimento em sala especializada deveria levar em consideração o princípio de “não-segregação”, já que para frequentá-lo o aluno deveria estar matriculado no ensino comum:

A sala de apoio pedagógico específico *complementa* o trabalho educacional desenvolvido na sala de aula do ensino regular com crianças das séries iniciais. Embora *não seja reforço escolar, as atividades devem estar compatibilizadas com a programação desenvolvida pelo aluno na seriação e turma que frequenta, na escola de primeiro grau*. Há alguns aspectos de suma importância para a adequada compatibilização. [...] **Horário:** Deve ser

⁸ O documento *Linhas Programáticas* apresenta as linhas para o funcionamento das salas de Apoio Pedagógico Específico (APE), implantadas no ensino regular, com o objetivo de oferecer atendimento especializado aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994c, p. 05). Este e os documentos: *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental* (v. 5), *área da deficiência auditiva* (v. 6), *área de deficiência múltipla* (v. 7) e *área de deficiência visual* (v. 8) compõem a coleção denominada “Educação Especial: um Direito Assegurado - Série Diretrizes”, publicação realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO. A publicação da “Série Diretrizes” tem início no governo Itamar Franco em 1994 com continuidade no ano de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, contando com reedições. Entendemos que tais documentos são singulares por representar os esforços da SEESP/MEC, a fim de estabelecer orientações para a proposição de **diversos serviços especializados**, incluindo **salas de recursos específicas** para cada tipo de deficiência. Nesses documentos, nossa atenção voltou-se às salas de recursos específicas previstas.

diferente daquele que o aluno frequenta no ensino regular. Se ele está matriculado no turno da manhã, deve ser atendido no apoio específico à tarde, e vice-versa. **Frequência:** Deve ser de acordo com a necessidade da criança (em torno de 2 ou 3 vezes por semana). Número de alunos por turma: Deve ser variável, de acordo com as necessidades pessoais dos que precisam do APE, podendo ser individual, ou em grupos de até 5 crianças. **Tempo de duração do atendimento especializado:** Deve ser em torno de 6 horas por semana, ou a critério da equipe pedagógica da escola. **Programação do atendimento:** é individualizada, organizada a partir das observações da professora e da orientação dada ao caso, a reunião da equipe pedagógica da escola (BRASIL, 1994c, pp. 47-48).

Este espaço, assim como a sala de recursos (BRASIL, 1994b), deveria exercer o papel de complemento do ensino regular. Não se afirma em que consistiria esse atendimento, apenas que deveria ser compatibilizado com a programação da turma que o aluno frequenta e que não deveria ser confundido com reforço escolar. Além da ausência de definição sobre quais atividades seriam desenvolvidas neste espaço, quando se faz a sua caracterização opta-se pelo princípio de negação. Segundo Fairclough (2001), as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que se trata de ‘outro texto’, que pode não ser especificado ou identificável, um ‘texto’ mais nebuloso, correspondendo à opinião geral. As frases negativas também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los. Assim, “não ser reforço escolar”, mas acompanhar as atividades programadas em sala de aula não esclarece e confunde quanto ao tipo de trabalho elaborado neste espaço.

Em *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental* (1995) cita-se os serviços que poderiam ser disponibilizados em estabelecimentos da rede regular de ensino/escola comum: classe comum, classe especial integrada à escola comum, **sala de recursos** e ensino com professor itinerante. Em relação à escola especial, menciona os serviços em educação infantil, estimulação precoce, pré-escola, educação fundamental, educação de jovens e adultos e oportunidades de trabalho para os portadores de deficiência (BRASIL, 1995b).

Perpassa o texto um rearranjo no que diz respeito à organização da **sala de recursos**, ao se falar em “aproveitar espaços ociosos” da escola, por serem espaços que não necessariamente “diferem da sala de aula comum”. O planejamento entre os professores da classe comum e da sala de recursos deveria ser realizado em conjunto e o atendimento ser adequado conforme os diferentes grupos, de acordo com as necessidades dos alunos. A quantidade de material pedagógico a ser utilizado neste espaço dependia de diferentes fatores, em primeiro lugar, dos recursos financeiros disponíveis e em último “da necessidade de introduzirem-se novos métodos e tecnologias de ensino-aprendizagem”. Além disso, importa

dizer que não se discute a especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos com deficiência mental nas salas de recursos. Para prestar esse atendimento a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao professor bastava possuir segundo grau, assim como se dispunha na década de 1980 (BRASIL, 1984a) e somente para atender aos alunos que estivessem cursando de quinta a oitava série (BRASIL, 1995b, pp. 39-40).

No documento *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência auditiva* (1995) tem-se a provisão dos seguintes serviços: na escola comum (classe comum, **sala de recursos**, ensino com professor itinerante e classe especial para pré-escola e alfabetização) e na escola especial ou centro de educação especial (educação infantil, estimulação precoce, pré-escola e educação fundamental) (BRASIL, 1995c).

O material didático a ser utilizado também poderia ser semelhante ao sugerido à classe especial. Paralela à integração do aluno em classe comum, ao contrário do documento referente à deficiência mental, há a especificação do trabalho pedagógico a ser realizado neste espaço: “atendimento específico para estimulação auditiva, treinamento fonoarticulatório/fala, correção e desenvolvimento da linguagem e apoio à escolaridade”. A organização do atendimento se daria por professor especializado habilitado em Português e que tenha domínio da Língua de Sinais, de forma individual ou no máximo em grupo de seis alunos, especificação esta que não é feita com relação às salas de recursos para atendimento de deficientes mentais (BRASIL, 1995c, pp. 35-36).

Em *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência múltipla* (1995) se prevê as seguintes modalidades de atendimento: atendimento em escola regular (classe comum, **sala de recursos**, professor itinerante), escola especial, atendimento em domicílio e hospital. Em relação à sala de recursos para deficiência múltipla, propõe-se um atendimento individualizado, como apoio ao ensino regular, conforme as necessidades de cada aluno (BRASIL, 1995d, pp. 25-26).

Assim, como sugeria James J. Gallagher (1972), fala-se sobre a necessidade de “entrosamento” entre o professor da sala de recursos e da sala comum, respeitando *como norma*, as “possibilidades cognitivas” do aluno. Posteriormente, vemos ao longo de sua descrição uma preocupação maior com as questões de acessibilidade do aluno neste espaço (“a sala de recursos deverá contar com barras paralelas ou corrimões que permitam ao educando sua movimentação pela sala”, entre outras adaptações) (BRASIL, 1995d, p. 25), algo que não aparece nas caracterizações das salas de recursos para as outras deficiências.

Em *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual* (1995) são previstas as seguintes modalidades de atendimento: escola regular (classe comum, **sala de recursos**, ensino com professor itinerante e classe especial) e escola ou centro de educação especial (educação infantil, estimulação precoce, pré-escola, educação fundamental).⁹ Apesar de se dizer que, em não havendo condições locais para a instalação de sala de recursos que atendesse aos requisitos solicitados, caberia ao professor especializado e à equipe da escola organizá-la de forma mais semelhante possível ao modelo proposto, os aspectos físicos das salas de recursos para deficientes visuais são mais bem explicitados do que para as salas de recursos que atenderiam outras deficiências, chegando inclusive a citar a estrutura física da sala (“área espaçosa que permita boa locomoção do portador de deficiência visual com, no mínimo 20 m², piso lavável e antiderrapante, parede de cor clara lavável, boa luminosidade”) e os materiais pedagógicos a serem utilizados (BRASIL, 1995e).

Nas salas de recursos para alunos com deficiência visual, estes, de diferentes faixas etárias e provenientes de diferentes níveis de ensino, deveriam ser atendidos de modo complementar a sua frequência na classe comum, em turno inverso, individual ou em grupo, algo que ocorria em todos os grupos de deficiência (BRASIL, 1994b). A permanência em sala de recursos dependeria do desenvolvimento atingido pelo aluno, reduzindo-se gradativamente na medida em que ele fosse adquirindo o domínio das técnicas de leitura, escrita e autonomia acadêmica e social. Ainda, a sala deveria estar aberta em horários livres para a utilização de seus equipamentos (BRASIL, 1995e).

Em relação ao tipo de atendimento, propõe-se operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação do aluno no que se refere ao treinamento de pré-mobilidade, atividades da vida diária (AVD), sorobã e escrita cursiva. “As atividades desenvolvidas em sala de recursos variam de acordo com o nível de escolaridade e com o tipo de deficiência visual devendo, todavia, estarem sempre integradas aos currículos e programas adotados para cada tipo ou nível de ensino” (BRASIL, 1995e, p. 30).

O professor deveria possuir magistério e especialização na área de educação em deficiência visual, sem se especificar o nível dessa formação, trabalhar em regime integral e manter estreita relação com o professor do ensino comum, pais e com os demais profissionais

⁹ A deficiência visual é bastante enfatizada nos documentos das décadas de 1990 e 2000. Talvez isso possa ser explicado pelo que Meletti e Bueno (2010, 2011) apontam sobre o Censo Demográfico 2000, em que se declararam como portadoras de algum tipo de deficiência 24,5 milhões de pessoas, 14,5% da população brasileira, número quase dez vezes maior que aquele apresentado no Censo Demográfico de 1991, muito provavelmente por limitações metodológicas no modo de coleta dos dados.

da educação que trabalhassem na escola em que o aluno estivesse matriculado (BRASIL, 1995e).

O quadro 3 aponta a síntese da concepção de sala de recursos no período de 1992 a 1994. Apesar de alguns documentos da série *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial* citados acima datarem do ano de 1995, consideramos estes pertencentes ao período 1992-1994. Isso porque se inicia a publicação de seus volumes (BRASIL, 1994c) em 1994, no governo Itamar Franco. O governo Fernando Henrique Cardoso se encarregaria de publicar os demais volumes (BRASIL, 1995b, 1995c, 1995d, 1995e) da série.

Quadro 3 - A sala de recursos (1992-1994)

DESIGNAÇÃO DA SALA DE RECURSOS	DEFINIÇÃO OFICIAL	POSIÇÃO ENTRE OS DISTINTOS PROCESSOS PROPOSTOS	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAL/ EQUIPAMENTOS	FORMAÇÃO DOCENTE EXIGIDA	TIPO DE ATENDIMENTO REALIZADO
<p>Modalidade de atendimento em educação especial (BRASIL, 1994b).</p> <p>Serviço (BRASIL, 1994c; 1995b; 1995c; 1995d; 1995e).</p>	<p>Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994b).</p>	<p>Em Brasil (1994b), é a última modalidade descrita entre as demais. Entretanto, nos documentos <i>Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental (v. 5), área da deficiência auditiva (v. 6), área de deficiência múltipla (v. 7) e área de deficiência visual (v. 8)</i>, as salas de recursos são descritas como serviços específicos para cada tipo de deficiência. Nesses documentos as salas de recursos que atendesse aos requisitos solicitados, caberia ao professor especializado e à equipe da escola montá-la de forma mais semelhante possível ao modelo proposto, os aspectos físicos das salas de recursos para deficientes visuais são</p>	<p>Sala de recursos para deficientes mentais: “aproveitar espaços ociosos”, por serem espaços que não necessariamente “diferem da sala de aula comum” (BRASIL, 1995b).</p> <p>Sala de recursos para deficiência múltipla: Preocupação maior com as questões de acessibilidade do aluno neste espaço (“a sala de recursos deverá contar com barras paralelas ou corrimões que permitam ao educando sua movimentação pela sala”, entre outras adaptações) (BRASIL, 1995d).</p> <p>Apesar de se dizer que, em não havendo condições locais para a instalação de sala de recursos que atendesse aos requisitos solicitados, caberia ao professor especializado e à equipe da escola montá-la de forma mais semelhante possível ao modelo proposto, os aspectos físicos das salas de recursos para deficientes visuais são</p>	<p>Sala de recursos para deficientes mentais: Para prestar esse atendimento a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao professor bastava possuir segundo grau, e somente para atender aos alunos que estivessem cursando o ginásio (que atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental), o professor designado deveria possuir ensino superior (BRASIL, 1995b).</p> <p>Sala de recursos para deficientes auditivos: A organização do atendimento se daria por professor especializado habilitado em Português e que tenha domínio</p>	<p>Concepção hegemônica: complemento técnico do ensino regular/comum (BRASIL, 1994b).</p> <p>Sala de recursos para deficientes mentais: não se discute a especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado (BRASIL, 1995b).</p> <p>Sala de recursos para deficientes auditivos: atendimento específico para estimulação auditiva, treinamento fonoarticulatório/fala, correção e desenvolvimento da linguagem e apoio à escolaridade (BRASIL, 1995c).</p> <p>Sala de recursos para deficiência múltipla: atendimento individualizado, como apoio ao ensino regular, conforme as necessidades de cada aluno (BRASIL, 1995d).</p> <p>Sala de recursos para deficientes visu-</p>

			<p>mais bem especificados, citando a estrutura física da sala e os materiais pedagógicos a serem utilizados (BRASIL, 1995e).</p> <p>Sala de recursos para deficiência visual Equipamento mínimo: máquinas de datilografia Perkins/Braille, máquinas de datilografia comum, de tipo ampliado, auxílios ópticos, gravador, máquinas de reprografia (xerox e thermoform), mimeógrafo, e outros. Material didático especializado: punções, regletes de mesa e de bolso, bengalas, sorobã, livros em Braille, papel para escrita em Braille (40 kg), cadernos com pautas para letras ampliadas, mapas em relevo, maquetes em diversas escalas, relógios adaptados, figuras geométricas em relevo, lupas de várias dioptrias, luminárias, e outros (BRASIL, 1995e).</p>	<p>da Língua de Sinais, de forma individual ou no máximo em grupo de seis alunos, especificação esta que não é feita com relação às salas de recursos para atendimento de deficientes mentais (BRASIL, 1995c).</p> <p>Sala de recursos para deficientes visuais: O professor deveria possuir magistério e especialização na área de educação em deficiência visual, sem se especificar o nível dessa formação, trabalhar em regime integral, mantendo estreita relação com o professor do ensino comum, pais e com os demais profissionais da educação que trabalhassem na escola em que o aluno estivesse matriculado (BRASIL, 1995e).</p>	<p>ais: atividades que compõem a programação curricular e complementações curriculares específicas (BRASIL, 1995e).</p>
--	--	--	---	---	---

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais do MEC.

À semelhança do período anterior (1986-1991), a **sala de recursos** é designada como *modalidade de atendimento em educação especial* (BRASIL, 1994b) e *serviço* (BRASIL, 1995b; 1995c; 1995d; 1995e). Em sua definição oficial aparece 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, em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994b).

Eram previstas salas de recursos específicas para cada tipo de deficiência, dispostas como serviços a serem oferecidos em escolas regulares/comuns. Propunha-se ainda aproveitar

espaços ociosos nas escolas para a sua instalação, com as salas de recursos para deficiência múltipla e visual apresentando caracterização mais completa, quanto aos equipamentos, adaptações na estrutura física da sala, etc., demonstrando-se uma preocupação com o atendimento especializado às deficiências mais severas. O professor especializado requerido, entre os vários tipos de salas de recursos, precisava ter no mínimo segundo grau e no máximo ensino superior. Para atuar nas salas de recursos em deficiência auditiva o professor especializado deveria ser habilitado em Português e ter domínio da Língua de Sinais (BRASIL, 1995c), e para deficiência visual possuir magistério e especialização na área (BRASIL, 1995e).

A concepção hegemônica era de um serviço de atendimento como complemento técnico do ensino regular, sem especificar o trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos, com exceção da sala de recursos para deficientes auditivos, cujas atividades correspondiam à “correção e desenvolvimento da linguagem e apoio à escolaridade” (BRASIL, 1995c). Fala-se também em “complementações curriculares” para deficientes visuais.

Esse quadro nos mostra a pretensão do atendimento a ser prestado nesses espaços, entre as várias alternativas de atendimento (BRASIL, 1994b). Mesmo em um contexto econômico desfavorável pelo qual o país passava, com os serviços dispostos em uma racionalidade própria (BRASIL, 1995b; 1995c; 1995d; 1995e), eram indicadas várias formas possíveis de organização do atendimento em Educação Especial. Entretanto, enquanto propostas, não nos possibilita analisar as condições materiais de implementação desses atendimentos, os meios disponibilizados para que as redes de ensino pudessem fazê-lo.

2.2.2 Política de Educação Especial sob o discurso da inclusão (1995-2002): a racionalização dos serviços como eufemismo para fechamento de atendimentos especializados

Nos anos 1990, do ponto de vista político, em particular no período Fernando Henrique Cardoso, o governo brasileiro incentiva a participação da sociedade civil vislumbrando as possibilidades surgidas ao aderir à política internacional. Para Fiori (2003), na prática, ocorreu um aumento da internacionalização dos centros de decisão brasileiros e uma fragilização do Estado, cada vez mais dependente do apoio norte-americano nas situações de crise.

A manutenção da estabilidade econômica através do Plano Real e a implementação de reformas institucionais foram marcas de seu governo. Sua estratégia se baseava nos eixos:

prestação dos serviços sociais básicos envolvendo a previdência social, saúde, educação, assistência social, habitação e saneamento; programas de trabalho, geração de emprego e renda; e programas prioritários, de combate à pobreza. Para tanto, eram condições necessárias consolidar e garantir a estabilidade macroeconômica, promover a Reforma do Estado, da Administração, a Reforma Tributária e a reestruturação dos serviços sociais básicos (BRASIL, 1995a; 1996b).

Seguindo a lógica gerencial de matriz neoliberalizante, em que importa minimizar os custos e aumentar a eficiência das administrações públicas do Estado, no que dizia respeito à Educação Especial, a opção do governo Fernando Henrique Cardoso era extinguir a SEESP. Conforme o documento *Políticas e Resultados - Educação Especial (1995-2002)*:

A orientação geral da política educacional em relação à educação especial foi, desde o início do governo Fernando Henrique Cardoso, a de promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes e escolas regulares. No entanto, a princípio, entendia-se que se a política educacional para essa população efetivava-se por meio de uma ação transversal das secretarias-fim do Ministério da Educação, *não havia a necessidade de um órgão especialmente dedicado ao assunto*. Uma **forte reação** por parte das principais lideranças comunitárias ligadas ao tema reivindicou a manutenção da Secretaria de Educação Especial, na estrutura do Ministério, considerando a necessidade de um setor que organizasse a efetivação da política e viabilizasse os recursos necessários para atendimento aos educandos. A decisão do governo foi no sentido de reconhecer e acatar a reivindicação. [...] O Ministério da Educação, então, de 1995 a 2001, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, passou a investir intensamente nessas três vertentes: política, administrativa/gestão, e pedagógica (BRASIL, 2002, pp. 10-11).

Assim, a SEESP continua a existir por intermédio das reivindicações das instituições especializadas e o governo procura de outro modo colocar em prática o ideário da inclusão escolar: “intensificou-se a necessidade de construção de um ambiente escolar inclusivo, já que o ensino regular passou a receber alunos com necessidades educacionais especiais, com os quais não tinha familiaridade” (BRASIL, 2002, p.12).¹⁰ No bojo desta contradição, na educação como um todo, forjou-se nesse governo o consenso de que a oferta educativa teria de ser ampliada no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, e

¹⁰ Segundo o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza: “Na educação especial, a orientação geral da política educacional foi a de promover **a inclusão dos portadores de necessidades especiais nas classes e escolas do ensino regular**. A prática dessa política, com seu enorme êxito, constitui-se de fato em um **importante componente da política de universalização do acesso ao ensino fundamental**. Assim como era importante criar os meios para incluir na escola o segmento de população afastado das políticas públicas devido à carência econômica, era também essencial promover a inclusão dos que estavam fora da escola devido a alguma deficiência.[...] Essas perspectivas estiveram sempre presentes na produção editorial do Ministério da Educação. As publicações neste período servem justamente ao propósito de orientar os gestores do sistema de educação brasileiro. Procuram convencer sem impor, liderar sem submeter. [...]. Na educação, as coisas não acontecem da noite para o dia. O processo é lento, difícil” (BRASIL, 2002, p. 4, grifos nossos).

as parcerias público-privadas deveriam ser incentivadas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas (LEHER, 2010).

No ano de promulgação da LDBEN/96, a distribuição dos *serviços* de educação especial no Brasil apresentava as características abaixo. No levantamento estatístico de 1996, “entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar destinada aos educandos portadores de necessidade especiais, oferecida tanto na rede regular de ensino como em instituições especializadas. No ensino regular, para efeito de levantamento do Censo Escolar, só foram consideradas como estabelecimentos de educação especial até 1997 as escolas que ofereciam algum atendimento especializado, seja em classes especiais ou mesmo escolas comuns (integração). Para identificar o contingente que está plenamente integrado, entretanto sem receber atendimento especializado – o que não caracteriza educação especial – foi introduzido um quesito no questionário do Censo Escolar de 1998, ainda não apurado. Esta informação ajudará os especialistas desta área a definir as políticas do setor” (BRASIL, 1998, p. 203).

Tabela 8 - Serviços de Educação Especial no Brasil: Número de Turmas e de Alunos Matriculados (1996)

NÚMERO DE TURMAS POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO EDUCATIVO						
TOTAL	SALA DE RECURSOS	OFICINA PEDAGÓGICA	CLAS. COMUM C/ APOIO ESPECIALIZADO	CLASSE ESPECIAL	EDUCAÇÃO PRECOCE	OUTROS
29.533	4.058	3.613	1.436	11.167	1.785	7.474
%	13,74	12,24	4,86	37,81	6,05	25,30
NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO EDUCATIVO						
TOTAL	SALA DE RECURSOS	OFICINA PEDAGÓGICA	CLAS. COMUM C/ APOIO ESPECIALIZADO	CLASSE ESPECIAL	EDUCAÇÃO PRECOCE	OUTROS
291.521	43.556	38.730	13.476	106.420	15.623	73.716
%	14,94	13,30	4,63	36,50	5,35	25,28

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1998). Quando um aluno é atendido em mais de uma modalidade, ele é registrado em cada modalidade correspondente.

Em nossa investigação, encontramos pela primeira vez o registro de alunos matriculados em “classe comum com apoio especializado” no ano de 1996. Essas matrículas já existiam, pois encontramos anteriormente dados de estabelecimentos com “classe comum”, “classe comum com consultor” (BRASIL, 1975a) e “classe comum com serviço de apoio especializado” (BRASIL, 1991a; 1991b). As matrículas em classes comuns nos anos anteriores podem estar agregadas à outra classificação, como *ensino regular*, por exemplo, que poderia incluir estas e as matrículas em classes especiais.

Entre os serviços dispostos, a sala de recursos (13,74%) já constituía o terceiro com o maior número de turmas registradas, atrás somente das classes especiais (37,81%) e outras (25,3%). Oficina pedagógica (12,14%), educação precoce (6,05%) e classe comum com apoio especializado (4,86%) apresentavam um menor número de turmas. Em relação ao número de alunos matriculados por modalidade de atendimento educativo, essa ordem se reproduz. A sinopse consultada não nos permite saber qual apoio especializado era oferecido ao aluno matriculado no ensino comum, nem apresenta explicação sobre porque existirem mais de 4.058 turmas em salas de recursos para 1.436 em classes comuns com apoio especializado, no entanto, poderá ser devido ao fato de haverem salas de recursos específicas para diferentes tipos de deficiência e turmas com diferentes números de alunos (em grupos ou individual). Da mesma forma, em relação ao número de alunos, com a possibilidade de haver alunos que frequentassem a sala de recursos sem estar matriculado em classe comum.

A tabela 9 informa o número de turmas por modalidade de atendimento educativo e dependência administrativa no Brasil em 1996. Em alguns momentos nesse texto, como o seguinte, aglutinamos as dependências administrativas federal, estadual e municipal correspondendo ao setor público, isolando a dependência administrativa particular. Na sinopse consultada não se apresenta o conceito de “particular”, nem se especifica quais seriam os “outros” entre as modalidades de atendimento educativo.

Tabela 9 - Educação Especial: Número de Turmas por Modalidade de Atendimento Educativo e Dependência Administrativa no Brasil (1996)

MODALIDADE DE ATENDIMENTO EDUCATIVO	TO-TAL	FEDE-RAL	ESTA-DUAL	MUNICI-PAL	PÚBLICO (FEDERAL, ESTADUAL E MUNICI-PAL)	% PÚBLICO	PARTICU-LAR	% PARTICU-LAR
Sala de recursos	4.058	25	1.610	423	2.058	50,71	2.000	49,29
Oficina pedagógica	3.613	28	936	250	1.214	33,60	2.399	66,40
Classe comum c/ apoio especializado	1.436	1	630	334	965	67,20	471	32,80
Classe especial	11.167	6	6.265	2.417	8.688	77,80	2.479	22,20
Educação precoce	1.785	5	311	151	467	26,16	1.318	73,84
Outros	7.474	14	1.005	828	1.847	24,71	5.627	72,29
Total	29.533	79	10.757	4.403	15.239	51,60*	14.294	48,40*

*Proporção relativa ao total de 29.533 turmas.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1998).

Separadamente, a dependência administrativa que apresentava a maior proporção de turmas era a particular (14.294 em números absolutos), seguida de estadual (10.757),

municipal (4.403) e federal (79). Entretanto, se somarmos o total (federal, estadual e municipal), temos 51,60% de atendimento público e 48,40% particular. Entre o total de atendimentos especializados, 11.167 eram turmas de classes especiais, 4.058 turmas de salas de recursos, 7.474 outros, 3.613 turmas de oficinas pedagógicas, 1.785 turmas em educação precoce e 1.436 turmas de classe comum com apoio especializado. Entre o total de salas de recursos havia 2.000 delas em instituições particulares, 1.610 na dependência estadual, 423 na dependência municipal e 25 na federal. No documento não se especifica o registro de turmas em escolas especiais, podendo estar registradas na modalidade “outros”, ou mais provavelmente diluídas entre as modalidades, em estabelecimentos particulares.

A tabela 10 apresenta o número de alunos matriculados por modalidade de atendimento educativo e dependência administrativa no Brasil em 1996:

Tabela 10 - Educação Especial: Número de Alunos Matriculados por Modalidade de Atendimento Educativo e Dependência Administrativa no Brasil (1996)

MODALIDADE DE ATENDIMENTO EDUCATIVO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PÚBLICO (FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL)	% PÚBLICO	PARTICULAR	% PARTICULAR
Sala de Recursos	43.556	719	18.359	4.071	23.149	53,14	20.407	46,86
Oficina Pedagógica	38.730	240	11.939	2.425	14.604	37,70	24.126	62,30
Classe Comum c/ Apoio Especializado	13.476	4	7.724	1.973	9.701	71,98	3.775	28,02
Classe Especial	106.420	45	62.044	19.751	81.840	76,90	24.580	23,10
Educação Precoce	15.623	62	2.433	1.159	3.654	23,38	11.969	76,62
Outros	73.716	67	14.500	6.489	21.056	28,56	52.660	71,44
Total	291.521	1.137	116.999	35.868	154.004	52,83*	137.517	47,17*

*Proporção relativa ao total de 291.521 alunos matriculados. Nota do MEC/INEP/SEEC: Quando um aluno é atendido em mais de uma modalidade ele é registrado em cada modalidade correspondente.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1998).

A dependência administrativa que apresentava o maior número de alunos matriculados por modalidade de atendimento educativo era a particular (137.517), seguida de estadual (116.999), municipal (35.868) e federal (1.132). No entanto, somando as matrículas em espaços públicos, estas totalizam 52,83%, já o particular correspondia a 47,17% delas. Entre o total de matrículas nos atendimentos especializados, 106.420 estavam em classes especiais, 73.716 em outros, 43.556 em salas de recursos, 38.730 em oficinas pedagógicas, 15.623 em educação precoce e 13.476 em classes comuns com apoio especializado. Entre o total de matrículas em salas de recursos (que somavam 43.556) havia 20.407 delas em instituições

particulares, 18.359 na dependência estadual, 4.071 na dependência municipal e 719 na federal. Assim como ocorre com as *turmas* (na tabela 9), não aparece o registro de matrículas de *alunos* em escolas especiais, talvez incorporadas na modalidade “outros” ou diluídas na dependência “particular”. Também aqui não se especificam “outros”.

A tabela 11 mostra o número de alunos matriculados na Educação Especial por nível de ensino no ano de 1996:

Tabela 11 - Educação Especial: Número de Alunos Matriculados na Educação Especial por Nível de Ensino no Brasil (1996)

TOTAL NO ANO DE 1974	TOTAL NO ANO DE 1996	PRÉ-ESCOLAR	%	FUNDAMENTAL	%	MÉDIO	%
96.413	201.142	78.948	39,25	118.575	58,95	3.619	1,80

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a; 1997).

Registrou-se um número considerável de matrículas no Ensino Fundamental em relação ao de matrículas no Ensino Médio e pouco menos que a metade do total de matrículas (201.142) em Pré-Escolar. Se compararmos o número de 96.413 alunos matriculados na Educação Especial no ano de 1974 com os 201.142 alunos no ano de 1996, vemos a demora com que essas pessoas vêm sendo inseridas nas estatísticas educacionais.

Comparando o total de matrículas gerais e o total de matrículas no ensino regular e em educação especial (espaços segregados), temos:

Tabela 12 - Matrícula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por dependência administrativa e modalidades Ensino Regular e Educação Especial (exclusiva) no Brasil (1996)

	ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
ER	33.131.270	33.564	18.468.772	10.921.037	3.707.897	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
EE	118.575	651	70.132	19.432	28.360	3.619	67	966	542	2.044
%	0,35	1,94	0,37	0,17	0,76	0,06	0,05	0,02	0,17	0,17

ER – Matrículas gerais no Ensino Regular. Não contém as matrículas em Educação Especial (EE).

EE – Matrículas em Educação Especial (classes especiais e estabelecimentos exclusivamente de Educação Especial).

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1997).

O número de matrículas em Educação Especial (classes especiais e escolas exclusivas) corresponde a 0,35% do total de matrículas gerais no Ensino Regular. No Ensino Médio, apenas 0,06% das matrículas correspondem à modalidade Educação Especial. As matrículas concentram-se no Ensino Fundamental (regular e especial) nas modalidades estadual e

municipal, enquanto que as de Ensino Médio (especial) na dependência particular, seguido de estadual, municipal e federal respectivamente.

A tabela 13 apresenta o número de estabelecimentos de Educação Especial por dependência administrativa em 1996 e 2002. Os espaços públicos correspondem a um maior número de estabelecimentos. Em Brasil (1997) a nomenclatura usada é “particular” e na *Sinopse estatística da Educação Básica de (MEC/INEP)* de 2002 utiliza-se o termo “privada” para definir uma das dependências administrativas. Optamos por respeitar o uso das nomenclaturas diferentes, ao longo do texto.

Tabela 13 - Número de Estabelecimentos de Educação Especial, por Dependência Administrativa no Brasil (1996 e 2002)

ANO	TO-TAL	FEDE-RAL	%	ESTA-DUAL	%	MUNICI-PAL	%	PÚBLI-CO	%	PARTICU-LAR/PRIVADA	%
1996	6.313	6	0,1	3.919	62,07	1.256	19,90	5.181	82,07	1.132	17,93
2002	6.795	3	0,05	2.449	36,04	2.317	34,10	4.769	70,19	2.026	29,81

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1997) e Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (2002). O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino. Nas duas sinopses consideradas, “estabelecimentos de Educação Especial” correspondem a instituições com matrículas de alunos com deficiência.

No período permanece o mesmo quadro, com os espaços públicos (82,07% e 70,19%) superior à proporção de estabelecimentos particulares (17,93% e 29,81%). Entretanto, há uma clara diminuição do setor público e um crescimento do setor particular/privado. Havia 6 estabelecimentos federais em 1996, e 3 estabelecimentos em 2002. Ocorre uma diminuição dos espaços estaduais e um crescimento em municipais, transparecendo o movimento de municipalização da educação fundamental, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) (BRASIL, 1996a). Naquele momento, apesar de a municipalização ser uma iniciativa que tentava reduzir as desigualdades territoriais, algumas localidades municipalizaram em até em 80% o atendimento do ensino fundamental, mesmo não tendo garantias de que teriam recursos financeiros suficientes e condições pedagógico-educacionais de oferecer a todos uma escola pública de qualidade (ARAÚJO, 2012; ARELARO, 2005). Posteriormente veremos como isso irá impactar diretamente a área da educação especial, no contexto da política de inclusão escolar.

Os dados revelam ainda o decréscimo dos estabelecimentos públicos e um crescimento dos estabelecimentos particulares/privados (de 1.132 para 2.026), que devem ser em grande parte escolas especiais, mesmo sob o discurso da inclusão, o que vai ao encontro das parcerias com o setor privado, exaltadas naquele momento histórico.

A tabela 14 apresenta os estabelecimentos exclusivos de Educação Especial, o que corresponde a instituições especializadas públicas e instituições especializadas privado-assistenciais em 2002:

Tabela 14 - Número de Estabelecimentos Exclusivamente de Educação Especial, por Dependência Administrativa no Brasil (2002)

TOTAL	FEDE- RAL	%	ESTA- DUAL	%	MUNICI- PAL	%	PÚBLI- CO	%	PRIVADA	%
2.409	2	0,08	186	7,72	271	11,25	459	19,05	1.950	80,95

Estabelecimentos Exclusivos de Educação Especial: instituições especializadas públicas e instituições especializadas privado-assistenciais.

Fonte: Elaboração própria com base em Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (2002).

A dependência administrativa “privada” corresponde à maioria dos estabelecimentos exclusivos de Educação Especial (80,95%), seguido da rede municipal, estadual e posteriormente federal (instituições especializadas públicas que totalizam 19,05%). A tabela 15 apresenta o número de estabelecimentos com classes especiais por dependência administrativa:

Tabela 15 - Número de Estabelecimentos de Educação Especial com Classes Especiais, por Dependência Administrativa no Brasil (2002)

TOTAL	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PÚBLICO	%	PRIVADA	%
4.386	1	0,03	2.263	51,60	2.046	46,64	4.310	98,27	76	1,73

Fonte: Elaboração própria com base em Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (2002).

Contabilizam-se classes especiais na dependência estadual (2.263), municipal (2.046), privada (76) e federal (01), o que corresponde a 98,27% de estabelecimentos no setor público. Havia no ano de 2002, ao total, 4.386 estabelecimentos com classes especiais. Se compararmos esse número com o registro do ano de 1988 (3.864 estabelecimentos com classes especiais, na tabela 7) vê-se um pequeno acréscimo.

A tabela 16 aponta o número de atendimento em sala de aula comum com e sem apoio de salas de recursos:

Tabela 16 - Número de Estabelecimentos com Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais Integrados em Salas de Aula Comuns, com e sem Sala de Recursos, por Dependência Administrativa no Brasil (2002)

COM SALA DE RECURSOS					SEM SALA DE RECURSOS				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
4.662	-	1.770	2.717	175	13.332	5	3.829	7.961	1.537
%	0	37,96	58,29	3,75	%	0,04	28,72	59,71	11,53

Fonte: Elaboração própria com base em Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (2002).

Os dados indicam que a predominância desse atendimento corresponde às dependências municipal e estadual (espaços públicos), em detrimento da dependência privada (com ou sem fins lucrativos). Vemos claramente a influência do processo de municipalização na Educação Especial, uma vez que o número de estabelecimentos municipais que atendem alunos com deficiência com ou sem salas de recursos é superior ao das demais dependências administrativas. O ensino comum sem o apoio de salas de recursos apresenta número muito superior ao ensino comum com salas de recursos (13.332 estabelecimentos), o que nos leva a questionar se o aluno com deficiência disporia de outro atendimento especializado além desse. Cotejando o total 4.662 com o total do atendimento em salas de recursos no ano de 1988 em que havia 353 estabelecimentos de ensino comum (“regular”) com salas de recursos (conforme a tabela 6), podemos constatar seu considerável crescimento.

A tabela 17 apresenta a variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil nos anos de 1974 a 2002. Em 1974 os estabelecimentos se dividem em públicos (municipal, estadual e federal) e particulares. Em 1981 os estabelecimentos correspondem a ensino regular (modalidades de atendimento educativo, classes especiais) e instituições especializadas. Em 1988 os estabelecimentos se dividem em Ensino Regular - público ou privado - e instituições especializadas, igualmente públicas ou privadas. No ano de 2002, os dados são disponibilizados de forma desagregada (separando os estabelecimentos com classes especiais, sala de recursos, escolas exclusivamente especializadas e classes comuns do ensino regular).

Tabela 17 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2002)

ANO	TOTAL	CLASSE ESPE- CIAL	SALA DE RE- CURSOS	OFICINA PEDAGÓ- GICA	ATENDI- MENTO ITINE- RANTE	OU- TRAS	ES- COLA EMPRESA	ESCOLAS EXCLUSI- VA- MENTE ESPE- CIALI- ZADAS	CLASSES COMUNS DO EN- SINO REGULAR
1974	2.362	1.448	92	118	187	191	3	630	441
1981	3.452	3.159	435	349	198	147	24	787	-
1988	7.136	3.864	1.096	746	437	474	39	1.041	480
2002	6.795*	4.386	4.662	-	-	-	-	2.409	17.994
Variação %	187,7	202,9	4.967,4	-	-	-	-	282,3	3.980,3

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a, 1984b, 1985a, 1991a, 1991b) e Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (2002). Foram consideradas apenas as modalidades com continuidade nos períodos considerados. Em 1974 contabiliza-se “classe comum” e “classe comum com consultor”. Em 1988 contabiliza-se “classe comum com serviço de apoio especializado” (ensino regular). *No ano de 2002, do total de 6.795 estabelecimentos, 2.409 eram exclusivamente de Educação Especial.

O total corresponde à soma destas e de outras modalidades de atendimento, excetuando-se escolas exclusivamente especializadas e classes comuns do ensino regular. No entanto, um mesmo estabelecimento poderia apresentar um ou mais tipos de atendimento especializado. Apesar de nas fontes consultadas não termos encontrado o registro de estabelecimentos com classes comuns entre as modalidades de atendimento em 1981, sabe-se que os alunos que frequentavam as salas de recursos também frequentavam as classes comuns. Em 1974 foi realizado o registro de estabelecimentos com “classes comuns” e “classes comuns com consultor”, totalizando 441 estabelecimentos (BRASIL, 1975a).

No ano de 2002 não há o registro de estabelecimentos com oficina pedagógica, atendimento itinerante, outras e escola empresa. A quantidade de estabelecimentos sofreu variação positiva de 187,7% no período considerado. O número de 4.386 estabelecimentos com classes especiais é ultrapassado pelo número de 4.662 estabelecimentos com salas de recursos, opção que passa a ser hegemônica no discurso que permeou as políticas e programas de Educação Especial na década de 2000. Entre os anos de 1974 e 2002 o número de sala de recursos teve a variação positiva de 4.967,4%, enquanto que o número de classes especiais cresceu apenas 202,9% no mesmo período. Ainda, no período o número de escolas exclusivamente especializadas cresce 282,3% e o de estabelecimentos com classes comuns do ensino regular que atendem alunos com deficiência aumenta 3.980,3%. Outro ponto a destacar é a indicação do fechamento de vários serviços (ausência de registro nas estatísticas escolares, ao menos) no ano de 2002.

A sala de recursos no contexto da racionalidade na disposição dos atendimentos

No período de 1995 a 2002, os dois principais embates no campo educacional foram a Lei Educacional nº 9.394/96 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) (BRASIL, 2001a). A partir de um longo arco de alianças que reunia a direita convencional e outros setores, Cardoso conseguiu derrotar o “projeto de LDB da Câmara”, que vinha sendo objeto de negociações entre a Câmara e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O projeto da Câmara foi fruto de uma conciliação aberta entre o Fórum e as bancadas parlamentares. Ainda assim, o FNDEP avaliava que o referido projeto mantinha diretrizes e bases que poderiam fortalecer a construção de um sistema nacional de educação com relativo protagonismo dos educadores. No entanto, no lugar de organizar um sistema nacional primou-se por uma “municipalização” e pela abertura de espaço para os empreendedores educacionais privados (LEHER, 2010; 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96) afirma que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996b, art. 4º, III). A educação especial é entendida como modalidade educacional a ser oferecida, portanto, de modo preferencial, na rede regular de ensino e os *serviços* devem ser disponibilizados conforme as condições específicas dos alunos:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Haverá, quando necessário, *serviços de apoio especializado*, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996a, art. 58, § 1º e 2º, grifos nossos).

Na LDBEN/96 permanece, portanto, o que se dispõe na Constituição Federal, que o atendimento educacional especializado deva ser oferecido de modo preferencial na rede regular de ensino. Acrescenta ainda que o encaminhamento para serviços especializados deva estar atrelado às condições específicas dos alunos.

De acordo com Saviani (2014), a definição clara da competência dos municípios para instituir os próprios sistemas de ensino decorre da LDBEN e não da Constituição Federal. Ao admitir a possibilidade da organização de sistemas municipais de ensino, a LDBEN se viu diante de uma questão relativa às condições para a sua efetivação. E como uma medida de cautela, prescreveu no parágrafo 11, que “os municípios poderão optar, ainda por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.

Com vistas a estruturar esses sistemas de ensino, no ano de 1996 é implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.¹¹

Criado como forma de reduzir as desigualdades regionais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009) e entendido como indutor da municipalização do ensino, o FUNDEF introduziu como

¹¹ Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 20 out. 2015.

critério para a distribuição dos recursos provenientes de transferências constitucionais obrigatórias o número de alunos matriculados no ensino fundamental regular público. Esse critério padronizou uma diretriz para a transferência de recursos da União para estados e municípios, como também entre o estado e seus municípios (ARELARO, 2005; FERNANDES, 2013; PINTO, 2002). A sistemática de financiamento da educação básica, após a aprovação do FUNDEF em 1996, possibilitou ao governo federal induzir a ampliação do atendimento no ensino fundamental público. Possibilitou, também, a equalização, no interior de cada estado, de um gasto mínimo por aluno, além da descentralização da gestão administrativa e financeira (DUARTE, 2005), apesar dos limites da capacidade do formato da política de fundos de reverter as desigualdades territoriais (ARAÚJO, 2012).

Ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, no mesmo ano em que o governo federal promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, através do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001b), é publicado o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001d), documentos complementares que tratam das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A sala de recursos é apresentada como local de suplementação, enriquecimento curricular a um público específico¹². Apesar de se afirmar que a educação inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos, por mais importante que fosse a sua execução, procura-se ajustar à contenção de recursos:

[...] da mesma forma, há que se estabelecer um relacionamento profissional com os *serviços especializados disponíveis na comunidade*, tais como aqueles oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial. Importante, também, é a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social,

¹² Nesse documento, educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: 2.1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 2.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 2.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. 2.2. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis; 2.3. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em **sala de recursos** ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001c, p. 18).

garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2001c, p. 16, grifos nossos).

Também, extraordinariamente, os serviços de educação especial podiam ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar. Conforme Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, deveria promover a organização de classes comuns, de serviços de apoio pedagógico especializado e somente *extraordinariamente*, poderá promover a organização de **classes especiais**, a fim de prestar atendimento em *caráter transitório*. Para a definição das ações pedagógicas, a escola deveria prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade. Ainda de acordo com o texto, é nessa conjuntura que a escola deveria assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola (BRASIL, 2001c).

Definem-se por *serviço de apoio especializado* os “serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando” de forma complementar e/ou suplementar.¹³ Tais serviços podem ser desenvolvidos:

a) nas **classes comuns**, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) em **salas de recursos**, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho (BRASIL, 2001c, p. 19-20, grifos nossos).

Este é um momento chave para uma mudança de enfoque na Educação Especial brasileira, e que marcaria as políticas empreendidas nos anos posteriores. Vimos aqui, a priorização de dois espaços no contexto da política de inclusão escolar: a **classe comum** e a

¹³ O Parecer adota as seguintes acepções para os termos assinalados: 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”. Conforme o texto, 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, 2001b, p. 12).

sala de recursos. Em ambos se fala sobre a importância de que sejam prestados “serviços educacionais diversificados” que respondessem às especificidades dos educandos.

Assim como ocorre a especificação dos atendimentos especializados a serem prestados nas classes comuns, faz-se necessário prever, em sua organização e nos serviços de apoio pedagógico especializado que ocorrem no espaço escolar, o trabalho de professores com diferentes funções. Assim especificam-se os serviços oferecidos na **escola comum**, demonstrando certa amplitude da Educação Especial:

- a) **Classes comuns:** serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.
- b) **Salas de recursos:** 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.
- c) **Itinerância:** serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.
- d) **Professores-intérpretes:** são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. Todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2001c, p. 23-24, grifos nossos).

As **classes especiais** na **escola comum** estão previstas e devem ser transitórias. Como justificativa, o Parecer nº 17/2001 cita a recomendação presente na Declaração de Salamanca: “[...] a escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança [...]” (BRASIL, 2001c, p. 06).

Como se propõe nos documentos das décadas anteriores, reafirma-se a necessidade de trabalho conjunto entre os profissionais da educação para atender a esse público: “a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige *interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado*, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório” (BRASIL, 2001c, p. 24, grifos nossos). É previsto também o atendimento especializado fora do espaço escolar em classe hospitalar e em ambiente domiciliar, com o objetivo de posteriormente dar continuidade ao processo de aprendizagem e facilitar seu acesso à escola regular.¹⁴

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 entende a Educação Especial como

[...] modalidade da educação escolar, [...] 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, 2001d, art. 3º, grifos nossos).

Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº2/2001 reafirma o que se fez presente no Parecer nº 17: as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, **entre outros apoios**, os serviços de apoio pedagógico especializado em **salas de recursos**, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001d, art. 8, V). A ênfase, portanto é no atendimento da sala de recursos entre outros apoios como complemento/suplemento do ensino comum e apenas em caráter extraordinário substitutivo em instituições especializadas (BRASIL, 2001b, art. 10) e transitório, no caso das classes especiais.

O discurso, portanto, direciona a matrícula para o atendimento em classe comum do ensino regular, mesmo nos casos considerados mais graves, haja vista a orientação de que aqueles atendidos em classe hospitalar ou ambiente domiciliar sejam, o quanto antes, encaminhados para o ensino comum. As classes especiais são qualificadas como transitórias,

¹⁴ a) **Classe hospitalar**: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. b) **Ambiente domiciliar**: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001b, p. 24).

mas mesmo as instituições especializadas caracterizadas como de caráter “extraordinário” aparecem sob a forma de suporte ao que se denomina por educação inclusiva: “os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão **convênios ou parcerias** para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, art. 14, grifos nossos).

O quadro 4 permite compreender os aspectos mais importantes da análise sobre as salas de recursos no período:

Quadro 4 - A sala de recursos (1995-2002)

DESIGNAÇÃO DA SALA DE RECURSOS	DEFINIÇÃO OFICIAL	POSIÇÃO ENTRE OS DIFERENTES PROCESSOS PROPOSTOS	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS/EQUIPAMENTOS	FORMAÇÃO DOCENTE EXIGIDA	TIPO DE ATENDIMENTO REALIZADO
Serviço de natureza pedagógica oferecido na escola comum (BRASIL, 2001c).	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, 2001c).	Priorização de dois espaços no contexto da política de inclusão escolar: a classe comum e a sala de recursos . Em ambos se fala sobre a importância de que sejam prestados “serviços educacionais diversificados” que respondessem às especificidades do educando (BRASIL, 2001c). As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, entre outros apoios , os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos (BRASIL, 2001d).	O professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001d).	Professor especializado em educação especial: § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001d, art. 18).	O professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001c).

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais do MEC.

A designação para a **sala de recursos** corresponde a *serviço de natureza pedagógica oferecido na escola comum* (BRASIL, 2001c) complementar e suplementar ao atendimento educacional no ensino comum. Ao contrário dos documentos anteriores em que não é possível distinguir se se privilegiava a sua implementação na escola comum ou em instituições

especializadas de caráter filantrópico, aqui se tem claramente o atrelamento da sala de recursos à escola comum. São, então, priorizados dois espaços no contexto da política de inclusão escolar: a **classe comum** e a **sala de recursos**, embora se fale em outros apoios (BRASIL, 2001d).

O atendimento em ensino comum deve ser oferecido por professores capacitados (que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial) e na sala de recursos por professores especializados em Educação Especial (licenciatura em Educação Especial ou uma de suas áreas ou complementação de estudos ou especialização em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura em qualquer área) (BRASIL, 2001d). O atendimento realizado na sala de recursos corresponde à complementação e/ou suplementação curricular em relação ao ensino comum, utilizando equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001c).

Embora os documentos apontem outros atendimentos especializados, o fato de se dispor as classes especiais como transitórias, as instituições especializadas como um atendimento extraordinário, “observados os princípios da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, art. 14), e a sala de recursos como apoio ao atendimento em sala comum, ensaia colocar este espaço na centralidade da política de Educação Especial. O governo seguinte faria isso de forma muito contundente.

2.2.3 Ofensiva da política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010)

Na década de 2000, chega ao poder um governo com viés de democratização social e política na pessoa de Luiz Inácio Lula da Silva. Quando da sua eleição, Fiori (2003, pp. 196-197) pontuou:

Em 2002, a vitória eleitoral de Lula, com seu novo projeto estratégico para o Brasil, ocorreu também num momento de mudança internacional. O mito da globalização perdeu fôlego e a guerra voltou ao epicentro do sistema mundial, onde os Estados Unidos acumulam um poder financeiro e militar inquestionável. O eixo geopolítico do sistema se deslocou para longe da América Latina e a economia mundial balança na beira do precipício da deflação que, se ocorrer, poderá globalizar a paralisia japonesa. A moeda brasileira segue fraca como sempre foi e a restrição externa voltou a bater com força na porta da frente. Depois de oito anos de reformas liberais, o Estado aparece, uma vez mais, fraco, desarticulado e com baixa capacidade de iniciativa estratégica. Neste contexto, a grande novidade é a vitória de um partido de esquerda, com um projeto popular e nacional de democratização do desenvolvimento: uma novidade histórica em todos os sentidos. A viabilidade do projeto dependerá da sua capacidade de mobilizar o povo e construir uma vontade nacional, obrigando as elites a se voltarem para sua própria terra e sua gente. Se isto ocorrer, o Brasil passará a ter uma posição e

um poder externo completamente diferentes, independentemente do contexto mundial conservador e recessivo, até porque o mundo precisa, com urgência, de um modelo substitutivo, na hora da morte da utopia da globalização.

Enquanto que para Leher (2010) e Oliveira (2007), os governos de Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010) guardam similaridades em relação à política econômica, para Pochmann (2011), o fato de o segundo não ter se distanciado do tripé da política macroeconômica introduzido na crise cambial de 1999, por meio do sistema de metas de inflação, do regime de câmbio flutuante e da manutenção de superávits primários nas contas públicas, não implicou a reprodução do pensamento neoliberal difundido durante o governo Cardoso. Para este autor, mesmo que não se deva negar a persistência de sinais inequívocos do arcabouço macroeconômico do final da década de 1990 voltado ao combate da inflação, cabe mais ressaltar a essência do movimento de reorganização econômica recente em torno da retomada do projeto nacional de desenvolvimento sob novos pressupostos.

Entretanto, já na metade de seu governo, eram nítidas as diretrizes adotadas:

Las principales leyes del gobierno de Lula han estado relacionadas con la aceleración de la financiarización. La reforma de las pensiones de 2004, [...] fue la primera victoria con el PT de la nueva clase gestora de los fondos de inversión, marcando un importante giro de los planes de pensiones desde el modelo de beneficio definido a los de contribución definida. Los elevadísimos tipos de interés, [...] han proporcionado enormes beneficios a los bancos; pero las finanzas no se han demostrado capaces de impulsar una nueva oleada de acumulación de capital que abarque a la mayoría de los intereses de la burguesía nacional. En último término, los beneficios financieros como el pago de intereses van en detrimento de la rentabilidad del sector de producción de bienes y constituyen una transferencia de renta hacia el sistema financiero desde otros sectores de la propia elite empresarial; al elevar los costes empresariales imponen una penalización a los salarios reales, lo que normalmente lleva a una disminución de las actividades o a un aumento de la tasa de explotación de los trabajadores. La política de bienestar social-liberal de Lula, también prolongación de la de Cardoso, es la contrapartida de esta prolongada liquidación, bajo la supervisión del PT, del sector industrial y de la clase obrera empleada en el (OLIVEIRA, 2007, p. 14).

Em que pese a ocorrência de alterações de posições de distintos segmentos populacionais no interior da estrutura social (mobilidade social) no período (POCHMANN, 2011)¹⁵, aumenta consubstancialmente o subsidiamento ao privado, em detrimento do público, sobretudo na educação superior. Os dois governos também se assemelham no fato de

¹⁵ Jannuzzi e Quiroga (2014), por meio de dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, apontam que ao se analisar o tamanho da população em extrema pobreza, segundo critério monetário de R\$70,00 *per capita*, pode-se constatar uma redução significativa da ordem de 1/3, entre os anos de 2003 e 2009. Praticamente 1,3 milhão de pessoas superou a renda mínima considerada como situação de miséria.

terem feito correção insuficiente do valor de repasse financeiro à educação (ARELARO, 2005, DAVIES, 2008; LEHER, 2010). De todo modo, mesmo que os fundos não tenham trazido recursos novos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, possibilitaram maior transparência na aplicação destes recursos (FERNANDES, 2013).

A curvatura em direção ao setor privado e ao capital avançou no segundo governo de Lula a níveis superiores, a partir da definição de que o principal interlocutor do governo em matéria educacional seria o empresariado organizado no movimento “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007c). Lançado em 2006 em São Paulo, o movimento foi apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais, sendo constituído como organização de grupos empresariais (LEHER, 2010). A incorporação dessa agenda empresarial ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007 (EVANGELISTA; LEHER, 2012), mesmo estando ainda vigente o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) elaborado no governo anterior (SAVIANI, 2007).

O termo *inclusão* passa a ter importância como eixo da política nacional na medida em que passou a integrar os Planos Plurianuais (PPA) a partir do governo Lula. No seu primeiro mandato (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título: *Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social*. No documento foi possível observar afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi intitulado *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade*. Um “serviço”, tal como a educação é tratada no documento, é alçado à posição de estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres (MICHELS; GARCIA, 2014). Essa postura é coerente, na medida em que o governo Lula não procurou se afastar do posicionamento do governo anterior em sua política econômica.

No contexto da composição desse programa de governo, entre 19 a 21 de novembro de 2003, é lançado o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, marco das ações voltadas à educação inclusiva que distinguiriam a concepção sobre as políticas de Educação Especial no Brasil (BRASIL, 2004). O programa ocupava-se em promover a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com

necessidades educacionais especiais de acesso e permanência nas escolas regulares por meio da articulação desta formação por multiplicadores (BRASIL, 2005).

No primeiro Curso de Formação de Gestores e Educadores de alguns municípios brasileiros (que foram escolhidos como polos em sua região para o desenvolvimento do programa), ocorrido em Brasília, foram dadas orientações por meio do documento “De Volta ao Município” que explicita os passos que seriam desenvolvidos naquela etapa, tais qual a adesão do Conselho Municipal de Educação (CME), a organização de Grupos de Trabalho sobre a realidade local e detalhamento conjunto sobre a elaboração de um mapa com características de cada do município, iniciado durante o curso de capacitação, e outras orientações que foram repassadas no decorrer do Seminário, culminando na elaboração do diagnóstico situacional do município (BRASIL, 2004). O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, passou a desenvolver o programa em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo inicialmente 106 municípios-polo¹⁶ que atuavam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência (BRASIL, 2005).

Numa ação compartilhada, afirma-se naquele momento que o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, inspirado pelo material da UNESCO – Formação de professores: as necessidades especiais na sala de aula¹⁷ (GARCIA, 2008), disponibilizaria para os municípios-polo 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 educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino” (BRASIL, 2005, p. 09, grifo nosso). Nesse momento, em nossa investigação, vemos pela primeira vez nos documentos da Educação Especial no Brasil a caracterização da sala de recursos como *multifuncional*.

No conjunto das demais políticas sociais, a partir de então, é articulada pela SEESP uma série de programas voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, sobretudo destinados à Educação Básica, entre os quais: *Escola Acessível*, *Incluir*, *Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola* e o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Esses programas, à exceção do *Incluir* (destinado ao ensino superior), foram incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, a fim de serem articulados aos demais programas educacionais.

¹⁶ Dados coletados em agosto de 2013 na página WEB do Ministério da Educação informam 162 municípios-polo; o ofício circular nº44 de abril de 2014 registra o desenvolvimento do Programa em 166 municípios-polo.

¹⁷ UNESCO. *Conjunto de materiais para a formação de professores: necessidades especiais na sala de aula*. Reimp. Lisboa, 1993.

Como continuidade dessas ações, a SEESP criou em 2007 o *Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, de 180 horas, na modalidade de educação à distância, com o propósito de “oferecer fundamentos básicos em Atendimento Educacional Especializado, introduzindo conhecimentos que pudessem fundamentar a reflexão e desenvolvimento de práticas educacionais compatíveis com os pressupostos político-conceituais da educação inclusiva”, realizado em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (BRASIL, 2007d, p. 1).

O ano de 2007 se distingue por inúmeras ações do governo federal, entre as quais a promulgação da Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, ampliando o número de níveis de ensino cobertos por este último. A princípio, na Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007b) constava que apenas as escolas regulares/comuns receberiam recursos financeiros da dupla matrícula dos alunos com deficiência matriculados no AEE no contraturno escolar. Essa Lei foi alterada por reivindicações das instituições especializadas¹⁸ para que estas também pudessem ofertar o AEE e receber o recurso financeiro vinculado à dupla matrícula (BRASIL, 2007e, 2007f).

Os dados da tabela 18 permitem observar o número de matrículas em AEE no governo Lula. Os dados foram disponibilizados a partir de 2009.

Tabela 18 - Atendimento educacional especializado complementar (AEE) no Brasil (2009-2010)

ANO	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS GERAIS	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS DE NEE NO ER	% DE MATRÍCULAS DE NEE NO ER EM RELAÇÃO AO TOTAL DE MATRÍCULAS	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS NO AEE	% DE MATRÍCULAS NO AEE EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS DE NEE
2009	52.580.452	387.031	0,65	129.697	33,5
2010	51.549.889	484.332	0,86	176.706	36,5
Variação %	-1,95	25,14	0,21	36,24	3,0

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

¹⁸ “Barbosa [deputado Eduardo Barbosa (MG)] cobra inclusão de alunos especiais no Fundeb”, 27 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.psdb.org.br/barbosa-cobra-inclusao-de-alunos-especiais-no-fundeb/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

Entre os dois anos ocorre pequena diminuição nas matrículas gerais e aumento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹⁹ no ensino regular (ER). A proporção dessas últimas matrículas em relação às matrículas gerais aumenta 0,21% e as matrículas em AEE aumentam 36,24%. A cobertura do programa (proporção de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE no ensino regular/comum) aumenta apenas 3,0 pontos percentuais entre os dois anos.

A tabela 19 apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil entre 2007 e 2010.

Tabela 19 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (2007-2010)

ANO	CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS (1)	CLASSES COMUNS (ALUNOS INCLUÍDOS) (2)	TOTAL (1) E (2)	MATRÍCULAS EM AEE
2007	348.470	306.136	654.606	-
2008	319.924	375.775	695.699	-
2009	252.687	387.031	639.718	129.697
2010	218.271	484.332	702.603	176.706
Variação %	-37,36	58,20	7,33	36,24

Fonte: Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar MEC/INEP e nos Microdados MEC/INEP.

No período considerado as matrículas em classes especiais e escolas exclusivas diminuem consideravelmente (redução de 130.199 matrículas), enquanto que a matrículas em classes comuns (alunos incluídos) aumenta de forma mais significativa (aumento de 178.196 matrículas), uma diferença de 47.997 novas matrículas da Educação Especial. O total dos atendimentos em espaços segregados e comuns aumenta 7,33% e as matrículas em AEE aumentam em 36,24%. Entre 2008 e 2009 há uma redução do total, desaparecendo 55.981 matrículas que retornam no ano seguinte, não havendo uma explicação estrutural que possa justificar tal fato.

A tabela 20 nos mostra a variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil no período 1974 a 2010. Em 2010, assim como em 2002, os dados se encontram desagregados.

¹⁹ Referimo-nos a alunos com deficiência ou alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) como sinônimos, ou seja, alunos que nos diferentes períodos históricos são classificados como público-alvo da educação especial. Sobre esses conceitos, ver Brasil (2001d, 2008a).

Tabela 20 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2010)

ANO	TOTAL	CLASSE ESPECIAL	SALA DE RECURSOS	OFICINA PEDAGÓGICA	ATEN-DIMENTO ITINERANTE	OU-TRAS	ESCOLA EMPRESA	ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADAS	CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
1974	2.362	1.448	92	118	187	191	3	630	441
1981	3.452	3.159	435	349	198	147	24	787	-
1988	7.136	3.864	1.096	746	437	474	39	1.041	480
2002	6.795	4.386	4.662	-	-	-	-	2.409	17.994
2010	27.218	2.919	24.299	-	-	-	-	2.159	85.090
Variação %	1.052,3	101,5	26.311,9	-	-	-	-	24,2	19.194,8

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a, 1984b, 1985a, 1991a, 1991b) e Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (2002, 2010). Em 1974 contabiliza-se “classe comum” e “classe comum com consultor”. Em 1988 contabiliza-se “classe comum com serviço de apoio especializado” (ensino regular).

Foram consideradas apenas as modalidades com continuidade no período. O total corresponde às modalidades de atendimento, com exceção das escolas exclusivamente especializadas e classes comuns do ensino regular, e um mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um atendimento especializado (entre 1974 e 2002).

Entre 1974 e 1988 estabelecimentos com oficina pedagógica, atendimento itinerante, outras e escolas-empresa se ampliam, desaparecendo o seu registro em 2002 e 2010. Em 2010 os dados são disponibilizados de forma desagregada, e o total corresponde ao total de estabelecimentos com classes especiais e salas de recursos, agora denominadas multifuncionais. Também em 2010 contabilizam-se as classes especiais do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos. O total de estabelecimentos com classes especiais tem variação positiva de 101,5%, o de estabelecimentos com salas de recursos 26.311,9%, o de escolas exclusivamente especializadas 24,2% e o de estabelecimentos com classes comuns do ensino regular 19.194,8%. Esses números indicam os motivos pelos quais as instituições especializadas viram-se pressionadas a pleitear recursos e espaço entre as políticas de inclusão escolar, rivalizando em relação ao encaminhamento de alunos da Educação Especial para as escolas comuns.

A sala de recursos multifuncionais no centro da política

No período de 2003 a 2010 temos a introdução do adjetivo “multifuncional” para designar a sala de recursos (BRASIL, 2005; 2006). Tal ação configura outra organização das políticas educacionais e desloca a discussão do atendimento educacional especializado, uma vez que se intenciona dispor o espaço da sala de recursos como lugar prioritário para a sua disponibilização, sobretudo no que diz respeito ao financiamento da Educação Especial

(BRASIL, 2008c). Junto ao discurso da educação inclusiva, constata-se que esta se configura a forma pela qual esse governo opta por implementar a política de inclusão escolar.

No documento *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado* tem-se a seguinte definição para este espaço:

A sala de recursos multifuncionais é [...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as *atividades de complementação e suplementação curricular*. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o **atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares**. *Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais*. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa **sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional** (BRASIL, 2006, p. 14, grifos nossos).

A sala de recursos multifuncionais é apresentada como espaço organizado com materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às especificidades dos alunos. Afirma-se ainda que nesse atendimento o professor deva considerar as “diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 14). O termo “multifuncional” é aliado à flexibilidade do espaço proposto, para diversos tipos de adaptações curriculares, tendo em vista os diferentes contextos educacionais, o que nos leva a questionar sobre a possibilidade do atual modelo de formação de professores atender a todas essas demandas.

E mais importante, a definição de atendimento educacional especializado presente no documento:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos,

favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os **serviços educacionais comuns**. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, *o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos* (BRASIL, 2006, p. 15, grifos nossos).

O atendimento educacional especializado caracteriza-se como suporte às necessidades educacionais especiais dos alunos. Enquanto “parte diversificada do currículo desses alunos”, o atendimento **na sala de recursos multifuncionais** é descrito por ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Também é conceituado pela negação: “não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula”, assim como ocorreu com o conceito de sala especializada na década de 1990 (BRASIL, 1994c). Fica explícito que os conteúdos ministrados neste espaço são procedimentos específicos, **mediadores** da apropriação e produção do conhecimento. Para Bueno (2013), verifica-se: ao mesmo tempo em que se deve diferenciar das atividades da sala de aula, a educação especial orienta a utilização de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2008 ocorre a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, com o objetivo de garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008a, p. 8).

Nesse documento, conceitua-se a educação especial dizendo que esta

[...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 9).

A educação especial é apresentada em um aspecto amplo, não só relacionado aos aspectos pedagógicos, mas que orienta uma série de ações na escola. O entendimento de que a educação especial demanda amplas transformações nas escolas também perpassa o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c), que especificamente trata do financiamento da educação especial, acrescentando em seu artigo 14 o dispositivo presente nos decretos (BRASIL, 2007e, 2007f) que alteraram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007b), em favor de direcionar recursos, antes exclusivo às escolas comuns, às instituições especializadas:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - *implantação de salas de recursos multifuncionais*; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 1º *As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2008c, art. 3, grifos nossos).

Assim, no direcionamento de recursos financeiros e apoio técnico, a criação de salas de recursos multifuncionais aparece com destaque entre as demais ações previstas para o atendimento educacional especializado, entendido como *oferta*. Utilizando-se de uma linguagem comercial que remete a procura e demanda, há aqui a vinculação da sala de recursos multifuncionais ao atendimento educacional especializado, permanecendo a concepção de **serviço** caracterizado como complemento do ensino regular.

O quadro 5 indica a designação oficial do atendimento em salas de recursos, a posição entre os processos propostos, organização, formação docente exigida e o tipo de atendimento realizado:

Quadro 5 - A sala de recursos (2003-2010)

DESIGNAÇÃO DA SALA DE RECURSOS	DEFINIÇÃO OFICIAL	POSIÇÃO ENTRE OS DISTINTOS PROCESSOS PROPOSTOS	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS/EQUIPAMENTOS	FORMAÇÃO DOCENTE EXIGIDA	TIPO DE ATENDIMENTO REALIZADO
Espaço flexível para o serviço de AEE (BRASIL, 2006).	<p>De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o atendimento educacional especializado em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência (BRASIL, 2006, p. 14).</p> <p>O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2006), para um público com diferentes condições específicas (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (BRASIL, 2008a).</p>	Priorização da sala de recursos multifuncionais para a prestação do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006; 2008c).	<p>Espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. [...] A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (BRASIL, 2006).</p> <p>Esse serviço se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2006).</p> <p>Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários</p>	<p>De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o atendimento educacional especializado em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado.</p> <p>O professor especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial. Ver artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2006).</p>	Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera

			<p>para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües (BRASIL, 2006).</p> <p>Ver apêndice deste trabalho, com a lista dos materiais/equipamentos a partir do ano de 2005 (BRASIL, 2012a).</p>		<p>repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006).</p>
--	--	--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais do MEC.

A designação oficial da **sala de recursos multifuncionais** é *espaço flexível para o serviço de AEE*, com o fim de *apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns*. No período tem-se a priorização da sala de recursos multifuncionais para a prestação do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006; 2008c), atendendo-se diversas necessidades educacionais em um mesmo espaço. Com relação à formação do professor, permanece o mesmo que o disposto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. O tipo do atendimento realizado constitui-se em conjunto de procedimentos específicos **mediadores** do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006).

O conceito dado à sala de recursos multifuncionais como espaço para **complementação** curricular do ensino comum sugere o que estava disposto na Portaria Interministerial nº 186/78 sobre as salas de recursos: atendimento complementar *individual* ou em *grupo* em “salas providas de recursos, devidamente instalados e equipados”. Também propõe o mesmo que fora previsto na Portaria nº 69/86: “atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados”. Ou seja, ambas as caracterizações como complemento técnico do ensino regular (BRASIL, 1978a; 1986d).

O termo “suplementação” é o mesmo que aparece a partir do Parecer nº 17/2001, em que a sala de recursos é apresentada como um local no qual “o professor da educação especial realiza a complementação e/ou *suplementação* curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Caracterizam-se como *serviços* especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho” (BRASIL, 2001d, pp. 19-20, grifos nossos). **Complementar** tem o sentido de “completar o currículo para viabilizar

o acesso à base nacional comum” e **suplementar** constitui-se “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum” (BRASIL, 2001b, p. 12).

O inédito aqui é que, se nas décadas de 1970, 1980, no período militar, e mesmo na década de 1990, em um governo de matriz neoliberalizante, a sala de recursos era prevista como lócus para um atendimento individualizado conforme a deficiência a ser atendida, ou seja, um lugar com especificidade própria (BRASIL, 1984a; 1995b; 1995c; 1995d; 1995e; 2001c). Aqui, a forma “multifuncional” implica uma economia de espaços, na medida em que “uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais poder atender conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p. 14). Assim, o governo Lula acaba por colocar em prática algo que já estava previsto entre as concepções dos gestores do Ministério da Educação, mas cujo desenvolvimento só seria possível em um governo cujos princípios de inclusão social, mas também de racionalização de recursos se fizessem presentes.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE SECADI (2011-2014): AUMENTO EXPRESSIVO DO ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS E AUSÊNCIA DE REGISTRO DE OUTROS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS

O período 2011 a 2014 é marcado por uma equivocidade quanto ao significado do Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o financiamento do Atendimento Educacional Especializado. Em si, o Decreto apenas ratifica o que o FUNDEB já havia realizado, com a dupla matrícula do AEE passando a ser direcionada para escolas públicas e instituições especializadas (REBELO, 2012). Nesse momento, ocorrem embates entre organizações não governamentais e associações de surdos, e do outro lado, pelo Ministério da Educação, o que acontece, sobretudo na elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024). No centro da disputa, os programas e financiamento da Educação Especial, principalmente o de salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2012a).

Ao longo do primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014) realizaram-se cortes de gastos em diversos setores das políticas públicas (BBC, 2015; BRASIL, 2016; CARTA CAPITAL, 2015; EL PAÍS, 2015; G1, 2015). Essa iniciativa rendeu-lhe queda de popularidade, afastando o seu governo do até então apoio das classes populares e movimentos sociais, o que de certa forma o governo anterior conseguira manter (SADER, 2015). Como resultado do jogo entre garantir políticas sociais e incentivo estatal ao crescimento e ganhos dos setores financeiros desde 2003, tem-se no seu segundo mandato um pacto desmoronado entre as classes sociais (BRESSER-PEREIRA, 2015; PÚBLICO, 2016; THE GUARDIAN, 2016).

Em seu primeiro mandato, antes mesmo de ações mais concretas com base na austeridade fiscal, o Decreto nº 7.480/2011, de 16 de maio de 2011, reorganizou a Educação Especial na estrutura organizacional do MEC à condição de diretoria de outra secretaria já existente, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que passa a ser denominada SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Além da “Diretoria de Políticas de Educação Especial”, a SECADI passou a ser composta pelas Diretorias de “Política para a Educação do Campo e Diversidade”, de “Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”, e “Políticas de Direitos Humanos e Cidadania” (BRASIL, 2011a, cap. II, art. 2º, d, 1-4).

No ano seguinte, o Decreto nº 7.690/2012 reorganizou a SECADI, com a seguinte composição: “Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-raciais”, “Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos”, “Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania”, “Diretoria de

Políticas de Educação Especial”, e “Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude” (BRASIL, 2012b). Segundo este último Decreto, compete à SECADI:

- I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a **educação especial**;
- II - implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a **educação especial**;
- III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, **diversidade**, direitos humanos, **educação inclusiva** e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, **educação inclusiva** e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012b, II, art. 20, grifos nossos).

Entre as suas competências, se propõe a articulação de diversas políticas, e entre elas as de educação especial, bem como ações de cooperação técnica e financeira entre as diversas instâncias para essas diferentes áreas, coordenar ações transversais de educação inclusiva entre as outras áreas e apoiá-las na efetivação de políticas Inter setoriais. Especificamente a Diretoria de Políticas de Educação Especial tem a incumbência de:

- I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da política nacional de **educação especial** na perspectiva da educação inclusiva;
- II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando a garantir a escolarização e a oferta do **Atendimento Educacional Especializado - AEE** aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;
- III - promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares; e
- IV - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial, visando a assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2012b, II, art. 24, grifos nossos).

Compete à Diretoria a implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a oferta do AEE, a partir de ações de apoio técnico e financeiro, ações de formação continuada com os devidos materiais didáticos e mais uma vez promoção da “transversalidade” e “intersetorialidade” das políticas de educação especial.

Fica o questionamento sobre a possibilidade de essa Diretoria, em meio a ações explicitadas no âmbito da “educação inclusiva”, atender à especificidade da Educação Especial, que demanda políticas de atendimento especializado específicas. Se por um lado esse aspecto é positivo, pois coloca a Educação Especial junto à educação geral, distanciamento que historicamente foi foco de crítica na área (KASSAR, 1993), por outro, ao estar presente em uma Secretaria de “excluídos” suas ações poderão ser compreendidas como uma política focal, com um prazo determinado, o que de nenhuma forma corresponde às condições das pessoas com deficiências, muitas delas permanentes e que, portanto dependem de atendimento especializado ao longo de suas vidas (KASSAR, 2014).

Uma das primeiras iniciativas da Diretoria de Políticas de Educação Especial, ainda em 2011, foi rearticular o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob “novas” bases. Em 17 de novembro daquele ano, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c) foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b). Entre os dois decretos não existe diferenças significativas, apenas no fato de que fica mais explícito no texto do segundo a possibilidade e ocorrência do direcionamento de recursos técnicos e financeiros do atendimento educacional especializado (AEE) para as instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico:

[...] Art. 9º - A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (NR) Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente [...]. (BRASIL, 2011b, art. 8º).

Ainda no Decreto nº 7.611/2011 a Educação Especial é caracterizada da seguinte forma:

A educação especial deve garantir os *serviços de apoio especializado* voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os *serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado*, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - **complementar** à

formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e *limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais*; ou **II-suplementar** à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011b, grifos nossos, art. 2º, grifos nossos).

Os atendimentos em *educação especial*, entendidos como serviços, são denominados como *atendimento educacional especializado*, o que implica uma total identificação entre os dois termos. As noções de complementação e suplementação se mantêm as mesmas que as expostas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001d), com o acréscimo da proposição de que o apoio deve estar limitado *no tempo e na frequência* às salas de recursos multifuncionais, identificando, portanto, atendimento educacional especializado ao atendimento em salas de recursos multifuncionais. Ainda no documento, fica mais intensa tal correlação, quando este espaço é conceituado: “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011b, art. 5º, § 3).

Ainda em 2011 é instituído o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite” em que uma das suas diretrizes tratava de garantir um “sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011c, art. 3º, I), mesma preocupação que posteriormente iria guiar a proposição e redação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). De acordo com a SECADI, em sua página WEB, além dos programas já citados na área da Educação Especial, articulam-se no eixo educação do “Plano Viver sem Limite” os programas Pronatec (MEC/Secretaria de Direitos Humanos), Transporte Acessível (MEC) e Educação Bilíngue (MEC).

Apesar de todas essas ações e também por causa delas, persiste na Educação Especial uma correlação de forças entre o setor público e o setor privado, presente ao longo de toda a sua constituição, pois ao mesmo tempo em que se mantém a priorização do atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, cujo objetivo inicial seria o fortalecimento da rede pública de ensino (BRASIL, 2007a), explicita-se no Decreto nº 7.611/2011 que este atendimento pode ser prestado por instituições públicas e privado-assistenciais (BRASIL, 2011b, art. 8º). Essa correlação de forças se mostrou presente ao longo de todo o período de implementação da política de Educação Especial, em diversos aspectos, como no direcionamento de recursos técnicos, financeiros e vimos neste trabalho, na organização dos atendimentos especializados.

Para fins de comparação, a tabela 21 apresenta a variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil nos anos de 1974 a 2014:

Tabela 21 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2014)

ANO	TOTAL	CLASSE ESPECIAL	SALA DE RECURSOS	OFICINA PEDAGÓGICA	ATEN-DIMENTO ITINERANTE	OU-TRAS	ESCOLA EM-PRESA	ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADAS	CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
1974	2.362	1.448	92	118	187	191	3	630	441
1981	3.452	3.159	435	349	198	147	24	787	-
1988	7.136	3.864	1.096	746	437	474	39	1.041	480
2002	6.795	4.386	4.662	-	-	-	-	2.409	17.994
2010	27.218	2.919	24.299	-	-	-	-	2.159	85.090
2014	70.445	1.803	68.642	-	-	-	-	2.024	103.473
Variação %	2.882,4	24,5	74.510,8	-	-	-	-	221,2	23.363,2

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a, 1984b, 1985a, 1991a, 1991b), Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (2002, 2010, 2014), Painel do MEC (2010) e Microdados do Censo Escolar MEC/INEP (2014). Em 1974 contabiliza-se “classe comum” e “classe comum com consultor”. Em 1988 contabiliza-se “classe comum com serviço de apoio especializado” (ensino regular).

Foram consideradas apenas as modalidades com continuidade no período. O total corresponde às modalidades de atendimento, com exceção das escolas exclusivamente especializadas e classes comuns do ensino regular. Um mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um atendimento especializado (entre 1974 e 2002). Em 2010 e 2014, foi possível desagregar os dados, e o total corresponde ao total de estabelecimentos com classes especiais e salas de recursos. Em 2010 e 2014 contabilizam-se as classes especiais do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos.

Embora o total de estabelecimentos com atendimento especializado tenha aumentado entre os anos de 2010 e 2014, não são registradas oficinas pedagógicas, atendimento itinerante, outros e escolas-empresa em 2002, 2010 e 2014. Entre 1974 e 2014 o número de estabelecimentos com classes especiais aumenta 24,5%. O número de escolas exclusivamente especializadas sofre variação positiva entre 1974 e 2014 (221,2%), com pequena queda entre 2010 e 2014. Simultaneamente, cresce a quantidade de estabelecimentos com classes comuns do ensino regular com alunos público-alvo da Educação Especial (23.363,2%). A força do protagonismo da sala de recursos entre os demais tipos de atendimento é demonstrada na variação positiva de estabelecimentos com essa modalidade. Se analisarmos o crescimento do número de estabelecimentos com salas de recursos, veremos que a cada ano ele aumenta quase que exponencialmente. Mesmo não apresentando a mesma configuração em todo o período, os estabelecimentos com salas de recursos sofrem um incremento de 74.510,8%, salto ocorrido, sobretudo entre os anos de 2010 a 2014. Outro ponto a destacar é a ausência de registro sobre os demais tipos de atendimento/estabelecimentos escolhidos para comparação

nos diferentes períodos históricos (oficina pedagógica, atendimento itinerante, outras e escolas-empresa), e mesmo outras formas de atendimento, nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP).

3.1 Matrículas de alunos com deficiência no Brasil

Nessa investigação alguns dados são apresentados até o ano de 2013, e em outros momentos até 2014, pois muitos deles não estão disponíveis para contemplar toda a série histórica proposta neste trabalho. Em um esforço de cobrir o período indicado, elaboramos a tabela abaixo, que permite comparar o quantitativo de matrículas na Educação Especial em classes especiais e escolas exclusivas e as matrículas em classes comuns do ensino regular (alunos integração/incluídos) no período entre 1974 e 2014:

Tabela 22 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014)

ANO	CLASSES COMUNS		CLASSES ESPECIAIS		ESCOLAS EXCLUSIVAS		TOTAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TOTAL DE MATRÍCULA GERAL	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE MATRÍCULA GERAL
1974	-	?	38,3%	36.986	33,6%	32.399	96.413	18.573.193	0,51
1988	-	?	43,6%	78.322	56,4%	101.201	179.523	24.769.736	0,72
1996	31,1%	90.379*	68,9%		201.142		291.521	44.584.650	0,65
1998	13,1%	43.923	24,6%	83.201	62,3%	210.202	337.326	43.928.519	0,76
2000	21,4%	81.695	21,3%	81.400	57,3%	219.120	382.215	49.294.849	0,77
2002	24,8%	110.704	17,4%	78.353	57,8%	259.544	448.601	54.716.609	0,81
2007	46,8%	306.136	11,9%	77.728	41,4%	270.742	654.606	53.028.928	1,23
2008	54%	375.775	10,7%	74.481	35,3%	245.443	695.699	53.232.868	1,30
2009	60,5%	387.031	8,4%	53.430	31,1%	199.257	639.718	52.580.452	1,21
2010	68,9%	484.332	6,6%	46.255	24,5%	172.016	702.603	51.549.889	1,36
2011	74,2%	558.423	5%	37.497	20,8%	156.385	752.305	50.972.619	1,47
2012	75,7%	620.777	3,8%	31.168	20,5%	168.488	820.433	50.545.050	1,62
2013	76,9%	648.921	3,6%	30.453	19,4%	163.968	843.342	50.042.448	1,68
2014	78,8%	698.768	3%	27.004	18,2%	161.043	886.815	49.771.371	1,78

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975a, 1984b, 1985a, 1991a, 1991b, 1997, 1998, 2010a), Sinopse Estatística da Educação Básica MEC/INEP (1998, 2000, 2002) e Observatório do Plano Nacional de Educação. Os dados das matrículas gerais em 1974 e 1988 não foram localizados, assim utilizamos para fins de comparação os do ano de 1973 e 1985 (MEC/SEEC). * Inclui as matrículas de outros tipos de atendimento.

Em 1974, o total de matrículas de alunos com deficiência (96.413) é maior que a soma de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, porque existem matrículas em outros serviços que não foram colocadas na tabela para comparação. Os documentos de 1974 e 1988 não traziam registros de matrículas de alunos em classes comuns, embora se saiba que essas existiam, pois havia o registro de alunos em salas de recursos e essas – em princípio – atendiam alunos matriculados em escolas comuns. Esses registros passam a existir em 1996, mas nesse ano, sem a possibilidade de se obter o número real de matrículas em classes comuns (com apoio especializado), pois os dados originais não permitiram desagregar essas matrículas dos outros tipos de atendimento (sala de recursos, oficinas pedagógicas, educação precoce, etc.). No ano de 1996 também não foi possível desagregar os dados de classes especiais e escolas exclusivas, modalidade educação especial.

De todo modo, a partir de 1998 o quantitativo de matrículas de alunos aumenta substancialmente, enquanto que o de classes especiais diminui a cada ano. A proporção de matrículas em escolas exclusivas sofre oscilações (aumentando até o ano de 1998), mas ao final do período, em 2014, tem sua proporção reduzida. Em quarenta anos, o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou em nove vezes, entretanto a proporção delas em relação ao total de matrículas na educação básica não chega a 2% dos registros.

No ano de 2008 ocorre uma inflexão do quantitativo de matrículas em espaços exclusivos e inclusivos (46,8% em 2007, para 54% em 2008, do total de matrículas de alunos com deficiência passou a ser em classes comuns). Até 2007, o total de matrículas em espaços segregados (classes especiais + escolas exclusivas) era de 348.470, superior ao de alunos incluídos (306.136 matrículas), o que se altera em 2008, ano em que se publica a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Em 2014 havia 188.047 matrículas em espaços exclusivos e 698.768 matrículas em classes comuns, estas últimas correspondendo a 78,8% do total das matrículas de alunos com deficiência na educação básica (886.815).

Para fins de comparação, a tabela 23 traz o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e de matrículas totais na Educação Básica:

Tabela 23 – Matrículas de alunos com NEE em relação ao número de matrículas na Educação Básica no Brasil (2007-2014)

ANO	NEE	EDUCAÇÃO BÁSICA	% DE NEE EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA
2007	654.606	53.028.928	1,23
2014	886.815	49.771.371	1,78
Varição	35,5%	-6,14%	0,5

Fonte: Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar (MEC/INEP).

Apesar de o número de matrículas de alunos com NEE ter aumentado 35,5% no período, os dados apontam que essas matrículas correspondem a uma pequena proporção das matrículas totais na Educação Básica (1,23% em 2007 e 1,78% em 2014). Ao fazer a análise dos dados de matrículas de 1998 a 2006, Meletti e Bueno (2010) apontam essa pequena proporção de matrículas (em 1998 correspondiam a 0,76% das matrículas totais e em 2006 a 1,25% do total). Se tomarmos as estimativas de incidência de pessoas com deficiência da Organização Mundial de Saúde (10% da população) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (23,9% no Censo Demográfico de 2010), adotada oficialmente no Brasil, veremos que uma parcela muito pequena desta população recebe algum tipo de escolarização no país (MELETTI; BUENO, 2013). Pelo fato de as metodologias de coleta dos dados do Censo Demográfico não coincidirem com as do Censo Escolar, não há como afirmar se existe subnotificação de pessoas com deficiência (visão subnormal, surdos leves, Asperger), na escola e fora dela.

De acordo com o documento *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base* (BRASIL, 2015), o Censo Demográfico de 2010 demonstra que de um total de 1.819.712 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não conseguiam de modo algum ou tinham grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuíam alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitavam suas atividades habituais, 1.560.784 (85,8%) frequentavam a escola ou creche. Ao passo que, em 2010, 14,2% das crianças e adolescentes com deficiência encontravam-se fora da escola, situação ainda distante da universalização ao acesso à educação básica por essa população.

Diante desses dados, questionamos: se o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola no Brasil em 2010 era de 85,8% (BRASIL, 2015), o que justificaria um percentual tão pequeno do número de matrículas de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas gerais? As diferentes metodologias empregadas pelo INEP e IBGE permitem uma comparação correta dos dados de escolarização desta população?

Outro ponto em evidência é se os resultados da política de inclusão escolar são suficientes para garantir que se está universalizando a educação básica para essa parcela da população. O que se vê entre os anos de 2007 e 2014 é um aumento do número de matrículas de pessoas com deficiências em classes comuns (tabela 22) e a diminuição das matrículas em classes especiais e escolas exclusivas. A ampliação das matrículas no ensino comum é muito superior à diminuição das matrículas em espaços exclusivos, o que talvez possa indicar que a política de inclusão escolar vem criando novo público na Educação Especial.

Para compreender o “público” e o “privado” nesses atendimentos a partir do momento da mudança do maior quantitativo de matrículas de espaços segregados para classes comuns, separamos as matrículas em classes comuns, especiais e escolas exclusivas conforme os setores de atendimento no período de 2007 a 2014:

Tabela 24 - Matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns, por dependência administrativa no período de 2007 a 2014 (Brasil) - Educação Básica

ANO	TOTAL DE MATRÍCULA	PÚBLICO		PRIVADO	
		MATRÍCULA	PERCENTUAL	MATRÍCULA	PERCENTUAL
2007	306136	285923	93,40	20213	6,60
2008	375775	352638	93,84	23137	6,16
2009	387031	365796	94,51	21235	5,49
2010	484332	457236	94,40	27096	5,60
2011	558423	525812	94,16	32611	5,84
2012	620777	583619	94,02	37158	5,98
2013	648921	609839	93,98	39082	6,02
2014	698768	655375	93,80	43393	6,20

Fonte: Elaboração própria com a colaboração de Mônica Kassar, com base no Censo Escolar MEC/INEP.

Tabela 25 - Matrículas de alunos com deficiência em classes especiais, por dependência administrativa no período de 2007 a 2014 (Brasil) - Educação Básica

ANO	TOTAL DE MATRÍCULA	PÚBLICO		PRIVADO	
		MATRÍCULA	PERCENTUAL	MATRÍCULA	PERCENTUAL
2007	76.765	-	-	-	-
2008	73.969	-	-	-	-
2009	53.430	50.269	94,0	3.161	6,0
2010	46.255	42.208	91,2	4.047	8,8
2011	37.497	33.684	89,8	3.813	10,2
2012	31.168	28.025	89,9	3.143	10,1
2013	30.453	26.538	87,1	3.915	12,9
2014	27.004	24.009	88,9	2.995	11,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar MEC/INEP. Matrículas em Classes especiais do ensino regular e/ou da Educação e Jovens e Adultos.

Tabela 26 - Matrículas de alunos de alunos com deficiência nas escolas exclusivamente especiais, por dependência administrativa no período de 2007 a 2014 (Brasil) - Educação Básica

ANO	TOTAL DE MATRÍCULA	PÚBLICO		PRIVADO	
		MATRÍCULA	PERCENTUAL	MATRÍCULA	PERCENTUAL
2007	270.742	57.216	21,13	213.526	78,87
2008	245.443	50.448	20,55	194.995	79,45
2009	199.257	38.862	19,50	160.395	80,50
2010	172.016	33.176	19,28	138.840	80,72
2011	156.385	29.400	18,80	126.985	81,20
2012	168.488	30.200	17,92	138.288	82,08
2013	163.968	28.089	17,13	135.879	82,87
2014	161.043	27.736	17,22	133.307	82,78

Fonte: Elaboração própria com a colaboração de Mônica Kassar, com base no Censo Escolar MEC/INEP.

Mais de 90% das matrículas de alunos com deficiência na educação básica em escolas comuns estão presentes no setor público (tabela 24), assim como as classes especiais, que por sua vez tem sua matrícula diminuída ao longo dos anos tanto no setor público, quanto privado (tabela 25). As matrículas em escolas exclusivamente especiais estão localizadas majoritariamente no setor privado (tabela 26).

As matrículas no ensino comum não tratam em si de algo novo. Quando o CENESP é criado, registram-se pela primeira vez, nos levantamentos aos quais tivemos acesso, estabelecimentos com “classe comum” e “classe comum com consultor” que atendiam alunos com deficiência no ano de 1974 (BRASIL, 1975a). No período de existência da SESPE (1986-1991), em 1988, registra-se o número de estabelecimentos que atendiam alunos público-alvo da Educação Especial com “classes comuns com serviço de apoio especializado” (BRASIL, 1991a, 1991b). No período de existência da SEESP, em 1996, há o registro de alunos matriculados em “classe comum com apoio especializado” (BRASIL, 1998). No entanto, nesses períodos, a proporção do ensino comum (com ou sem apoio especializado) é pequena em relação à totalidade de estabelecimentos e alunos com deficiência matriculados.

Os dados apresentados nessa seção apontam uma mudança significativa em relação aos períodos anteriormente estudados, nos governos militares e democráticos. A despeito do número de escolas especializadas sofrer variação positiva entre 1974 e 2014 (221,2%, ver tabela 21), parece se consolidar uma política de matrícula de alunos com deficiência no ensino comum, de forma sistematizada (78,8% das matrículas de alunos com deficiência em 2014, conforme a tabela 22). Isso constitui uma novidade na história da Educação Especial brasileira, cujos desdobramentos ainda estão longe de ser totalmente avaliados.

Os dados de matrícula são apontados pelo Ministério da Educação como indicador do sucesso da política de inclusão escolar: “mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014a, p. 25). Entretanto, questionamos a possibilidade de apenas o indicador de matrícula de alunos incluídos no ensino comum ser tomado como demonstrativo dos avanços dessa política, sem que sejam considerados outros indicadores que permitam averiguar os processos de permanência desses alunos na escola, a terminalidade de seus estudos, bem como informações sobre as condições materiais e objetivas em que vem ocorrendo a sua escolarização.

3.2 Matrículas em atendimento educacional especializado no Brasil

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007a), integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite. No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o programa objetiva: apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012a).

Para atingir tais objetivos, o Ministério da Educação por meio da SECADI realiza 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 atuação no AEE; publicação dos termos de doação; atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo programa; apoio financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola/Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (BRASIL, 2012a).

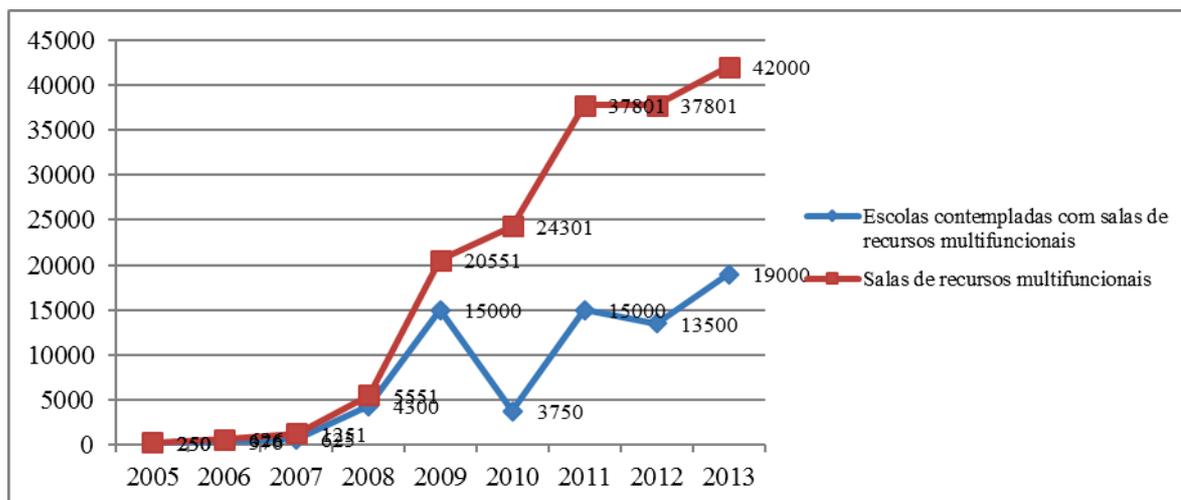
Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios: a secretaria

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 apresentar matrícula de estudante(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP; a escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes; a escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE, e destacamos “a escola indicada deve ser da **rede pública de ensino regular**, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (**escola comum**)” (BRASIL, 2012a, p. 10, grifos nossos). Assim, mesmo o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b) garantindo o AEE em instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico, tem-se neste documento o critério de abrir salas de recursos multifuncionais apenas em escolas comuns.

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas a serem contempladas pelo Programa, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Ao aderir ao Programa, as secretarias de educação devem: informar às escolas sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas; orientar as escolas, quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico; acompanhar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado pela escola; validar as informações de matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, junto ao Censo Escolar MEC/INEP; promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados; apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE; e regularizar o patrimônio, após a publicação do termo de doação pelo MEC/SECADI (BRASIL, 2012a).

Até o ano de 2014 foram implantadas 42 mil salas de recursos multifuncionais com equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, contemplando o atendimento educacional especializado em 49% das escolas públicas de ensino regular com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, localizadas em 93% dos municípios brasileiros (BRASIL, 2014b). Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2014b), para essas escolas foram ofertados cursos de formação continuada para professores que atuam no atendimento educacional especializado, o apoio financeiro para a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e a aquisição de tecnologia assistiva.

O gráfico 1 mostra-nos o crescimento do programa de sala de recursos multifuncionais. A ampliação desse atendimento demonstra a tentativa de sua preeminência no país. Apesar de o Programa ter sido oficialmente criado em 2007, as primeiras salas foram instaladas em 2005.

Gráfico 1 – Número de escolas contempladas e salas de recursos multifuncionais no Brasil (2005-2013)

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Plataforma de indicadores do Governo Federal e Brasil (2014b).

O gráfico 1 apresenta o número de escolas contempladas por salas de recursos, mostrando as implantações por ano. Entre 2008 e 2010 o número de escolas contempladas pelo programa e de salas de recursos multifuncionais oscila de forma muito grande. Já entre 2011 e 2013 acontece o maior número de implantações, com uma variação pequena no período. Sobre a intensidade da implementação desse programa, Baptista (2011) afirma que o debate sobre o atendimento educacional especializado deveria, necessariamente, contemplar o contexto político educacional, no qual emergem proposições que se diferenciam das diretrizes históricas para os serviços de Educação Especial, e que a ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país.

Outros problemas acabam por impactar a política do AEE, pois entendidos em conjunto, os programas de inclusão escolar tratados anteriormente neste trabalho se articulam em torno do PDE (BRASIL, 2012a) e constituem o esteio da atual política para a Educação Especial no Brasil (GARCIA, 2013).

No âmbito do programa *Educar na Diversidade*, a partir dos depoimentos de gestores de um município-polo, Caiado e Laplane (2009) constataram as tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação, à própria discussão conceitual sobre a inclusão, ao lócus do atendimento ao aluno com deficiência, ao financiamento e às relações entre o público e o privado, assim como, quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. Apesar da implantação da política de educação inclusiva por este programa, formas de atendimento segregado ainda estão marcadamente presentes (KASSAR; MELETTI, 2012), assim como falta uma avaliação

e acompanhamento sistemático do programa, sobre as equipes e/ou discontinuidades das ações desenvolvidas (PLETSCH, 2011).

Outro programa central para a implementação da inclusão escolar, o *BPC na Escola*, também precisa ser mais bem avaliado. Ao analisar o Programa BPC na Escola em vinte municípios do interior de São Paulo, Caiado et al. (2014) afirmam que, de modo geral, as matrículas de alunos com deficiência apresentaram aumentos no período, o que indica que a implementação do Programa BPC na Escola impactou o acesso à escola de pessoas com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, destacando a importância das condições de permanência desses alunos na escola.

A tabela 27 a seguir apresenta o número de escolas contempladas pelo programa de sala de recursos. As primeiras salas são introduzidas em 2005, de tipo I (que atendem múltiplas deficiências) e tipo II (com recursos adicionais para cegos). Os kits de atualização são complementações das salas tipo I já adquiridas, a partir da matrícula de alunos cegos registradas no Censo Escolar, transformando-as em salas tipo II, o que o Ministério da Educação denomina por “conversão” (BRASIL, 2010b). A partir de 2011 passam a ser entregues os “kits de atualização” para que as salas já em funcionamento pudessem ser transformadas em tipo II, com materiais para atender alunos com deficiência visual.

Tabela 27 - Número de escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005-2011)

Ano	KITS DE ATUALIZAÇÃO		TIPO I - MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS		TIPO II - COM RECURSOS ADICIONAIS PARA ALUNOS CEGOS		TOTAL
	Escola(s)*	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	Escola(s)*	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	Escola(s)*	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	Sala(s) de Recursos Multifuncionais
2005	-	-	21	215	35	35	250
2006	-	-	376	376	-	-	376
2007	-	-	499	499	126	126	625
2008	-	-	4.189	4189	111	111	4.300
2009	-	-	14.477	14.480	520	520	15.000
2010	-	-	3.660	3.660	90	90	3.750
2011	1.500	1.500	12.931	12.931	569	569	15.000
Total Geral	1.500	1.500	35.853	36.350	1.448	1.451	39.301

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

Fonte: Elaboração própria com base em Painel do MEC.

O número de salas de recursos implantadas até 2011 (39.301 salas) difere do levantamento presente no gráfico 1 (37.801 salas de recursos multifuncionais) devido ao acréscimo dos kits de atualização (1.500 kits). Acima, vê-se que os anos de 2009 e 2011 são os que apresentam o maior número de salas instaladas, anos em que ocorre maior movimento de elaboração da legislação para reger o AEE (BRASIL, 2009, 2011b), após a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Prevalece a opção por salas tipo I em detrimento das de tipo II, com o acréscimo de kits de atualização.

A tabela 28 indica a proporção de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no país. As informações sobre o número de escolas com salas de recursos multifuncionais e os dados de matrícula de alunos em Atendimento Educacional Especializado (AEE) são disponibilizados a partir do ano de 2009. Somente a partir de então o Censo Escolar (MEC/INEP) passa a fazer o registro desse atendimento, como parte da verificação da política.

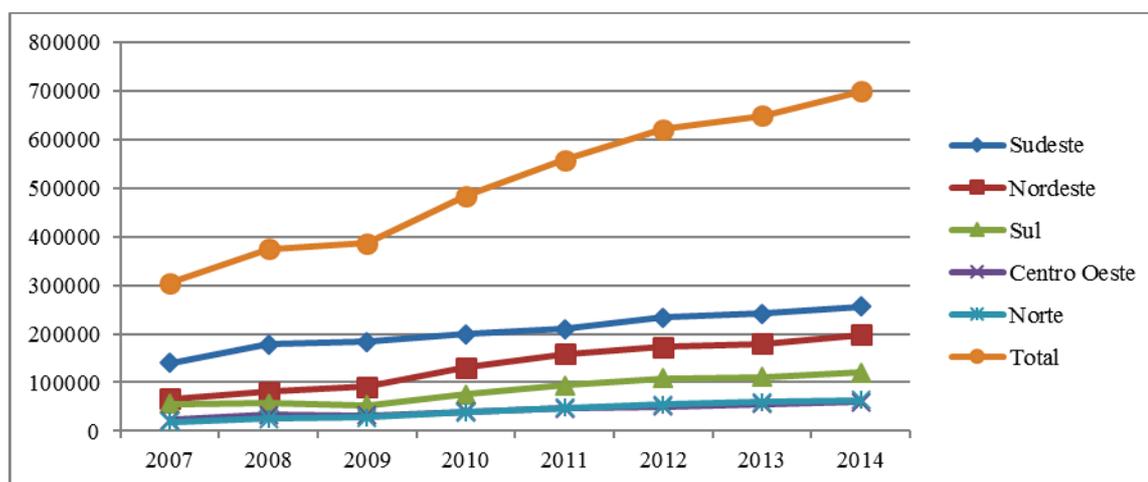
Tabela 28 - Proporção de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no Brasil (2009-2013)

ANO	ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM USO	ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS SEM USO
2009	4,7% 9.199	2,5% 4.900	2,2% 4.299
2010	6,3% 12.218	4,2% 8.266	2% 3.952
2011	8,3% 16.089	6% 11.611	2,3% 4.478
2012	10,9% 21.077	8,2% 15.887	2,7% 5.190
2013	12,4% 23.620	9,6% 18.349	2,8% 5.271

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

Pelo descrito acima, percebe-se uma ampliação do número de escolas com salas de recursos disponibilizadas, com o aumento do número delas em uso, assim como um pequeno aumento do número de salas sem uso. Entendemos que esses dados precisam ser acompanhados, pois caracterizado como local prioritário para atendimento educacional especializado, na medida em que as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular se ampliam, mais escolas passam a ser contempladas pelo programa. Não tivemos acesso aos motivos de persistir o desuso das salas, anos após o início do programa.

O número de matrículas de alunos com NEE no ensino regular no Brasil por regiões é apresentado abaixo. Os dados são apresentados entre os anos de 2007 a 2014, porque nesse período os microdados possuem a mesma unidade de coleta (aluno).

Gráfico 2 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular no Brasil por regiões (2007-2014)

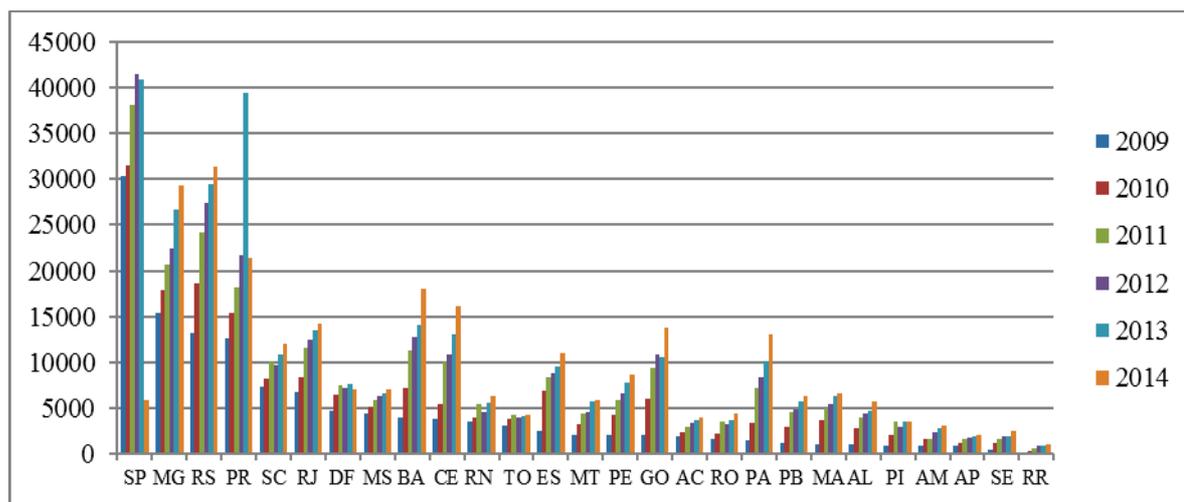
Fonte: Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar/INEP 2007-2014.

De modo decrescente, o número de matrículas apresenta a ordem: Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro Oeste (esses dois últimos quase coincidentes). O número de matrículas

aumenta em todas as regiões no período de 2007 a 2014, com Norte e Centro Oeste ora superior ou inferior ao número de matrículas em relação ao outro.

Semelhantemente, as matrículas em AEE são ampliadas no período de 2009 a 2014. Apresentamos as matrículas entre 2009 e 2014, pelo fato de os dados de matrícula em AEE estar disponíveis a partir de 2009.

Gráfico 3 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil por unidade federada (2009-2014)



Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2014.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul apresentam o maior número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado. Em grande parte dos estados houve aumento da matrícula em AEE, com os estados da Bahia, Ceará, Goiás e Pará apresentando aumento significativo em 2014, em relação aos anos anteriores. O estado do Paraná apresenta no ano de 2013 um crescimento muito superior à média dos demais estados e posterior queda no ano seguinte. Não sabemos responder se tal fato caracteriza um erro nos microdados ou está ligado à forma como foram considerados no momento de coleta, tendo em vista as inúmeras mudanças no registro das matrículas em educação especial deste estado nos últimos anos, bem como a sua resistência em aderir à política de inclusão escolar liderada pelo governo federal.¹

Chama à atenção a queda significativa de matrícula em AEE no estado de São Paulo. Esses dados são incipientes, pois o gráfico não permite saber o impacto desses números sem outras informações, por exemplo, o número de matrículas gerais por estados, a existência de

¹ GAZETA DO POVO. *Paraná desafia MEC em política de inclusão: Governo do estado se recusa a colocar todos os alunos com deficiência em escola regular. Decisão paranaense é elogiada.* Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/parana-desafia-mec-em-politica-de-inclusao-exu3sosf9fkitwry8xdy3bjny>>. Acesso: 30 jul. 2016.

outras formas de atendimento, etc. Contudo, ressaltamos que, com exceção de São Paulo, todas as unidades da federação tiveram aumento da matrícula de alunos em AEE no período.

A respeito do estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul, embora se possa dizer que as matrículas de alunos com necessidades especiais na educação básica tenham aumentado, os números absolutos são ainda pouco significativos, pois as matrículas concentram-se no ensino fundamental (LAPLANE, 2014; REBELO, 2012), com a participação incipiente da população com necessidades educacionais especiais na educação infantil nesses estados, em relação às matrículas totais nessa etapa (LAPLANE, 2014; RONDON, 2015), seguindo a tendência do país (BUENO; MELETTI, 2011).

As matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil com informações sobre as matrículas no ensino regular e a cobertura do programa são apresentadas a seguir. Os dados foram disponibilizados a partir de 2009.

Tabela 29 - Atendimento educacional especializado complementar (AEE) no Brasil (2009-2014)

ANO	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS GERAL	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS DE NEE NO ER	% DE MATRÍCULAS DE NEE NO ER EM RELAÇÃO AO TOTAL DE MATRÍCULAS	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS NO AEE	% DE MATRÍCULAS NO AEE EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS DE NEE
2009	52.580.452	387.031	0,65	129.697	33,5
2010	51.549.889	484.332	0,86	176.706	36,5
2011	50.972.619	558.423	1,09	231.740	41,5
2012	50.545.050	620.777	1,22	248.878	40,1
2013	50.042.448	648.921	1,29	290.799	44,8
2014	49.771.371	698.768	1,40	306.746	43,9
Variação %	-5,34	80,5	0,75	136,50	10,4

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2014.

No período, o número total de matrículas geral diminuiu 5,34%, enquanto que o número total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular aumentou 80,5%. Entretanto, a proporção de matrículas de NEE no ensino regular é de em torno de 1%, com pouca variação no período. Isso significa que a população com deficiência ainda tem pouca representatividade com relação ao total de matrículas na Educação Básica. Veremos adiante que essa informação não compõe o diagnóstico elaborado pelo INEP (BRASIL, 2015), para o acompanhamento das políticas de Educação Especial propostas no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Outro aspecto que merece ser retomado é o número total de matrículas em AEE, que sofre um aumento de 136,50%, incremento maior que o ocorrido no governo Lula em 2009 e 2010 (36,24%). No entanto, a cobertura do programa aumentou apenas 10,4% no período considerado. Apesar do alto número de estabelecimentos visto anteriormente, a cobertura do programa de salas de recursos - multifuncionais - não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, matriculados no ensino comum. Uma proposta, a princípio hegemônica, não chega a conquistar essa premência na execução da política na escola, embora os dados acima não sejam suficientes para dizer o que ocorre em relação a cada estado em particular.

Se a cobertura do AEE no Brasil aumenta (+10,4%), o mesmo não acontece em todos os estados brasileiros. Para tentar exemplificar os diferentes resultados da política, a tabela abaixo apresenta a mesma comparação de dados, em relação ao estado de Mato Grosso do Sul. Os dados são disponibilizados a partir de 2009.

Tabela 30 - Atendimento educacional especializado complementar (AEE) em Mato Grosso do Sul (2009-2014)

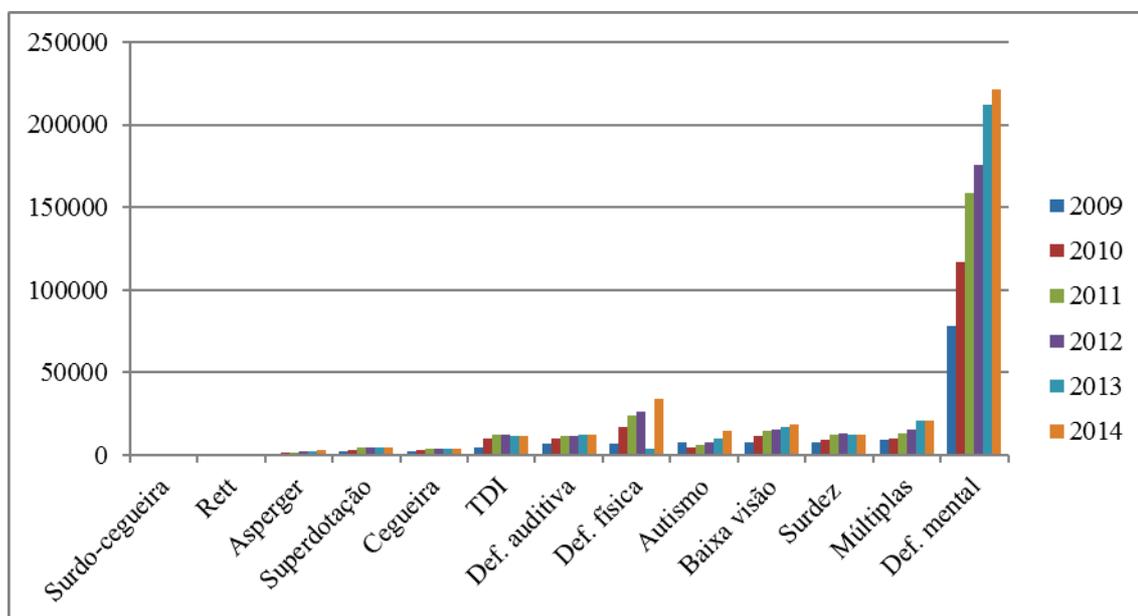
ANO	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS GERAL	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS DE NEE NO ER	% DE MATRÍCULAS DE NEE NO ER EM RELAÇÃO AO TOTAL DE MATRÍCULAS	Nº TOTAL DE MATRÍCULAS NO AEE	% DE MATRÍCULAS NO AEE EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS DE NEE
2009	687.084	5.574	0,81	4.477	80,32
2010	677.137	7.540	1,11	5.093	67,54
2011	681.843	8.981	1,31	5.945	66,19
2012	673.445	10.238	1,52	6.253	61,07
2013	673.117	15.869	2,35	6.665	42,00
2014	679.423	11.856	1,74	7.107	59,94
Variação %	-1,11	112,70	0,93	58,74	-20,38

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2014.

Aqui, assim como no país, tem-se uma diminuição do número total de matrículas geral, entretanto a variação nas matrículas de NEE no ensino regular em Mato Grosso do Sul é superior à do Brasil no mesmo período (tabela 29). A proporção de matrículas de NEE em relação ao total de matrículas apresenta índices similares ao do país, todavia, o que ocorre nesse estado em particular é uma diminuição acentuada da cobertura até 2013, com um aumento em 2014, mas diminuição dela em todo o período (-20,38%). Essa queda não segue a tendência do Brasil (aumento, mesmo que pequeno dessa cobertura).

No gráfico 4 se tem o número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado segundo o tipo (classificação) de deficiência no período. Os dados são disponibilizados a partir de 2009.

Gráfico 4 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil segundo o tipo de deficiência (2009-2014)



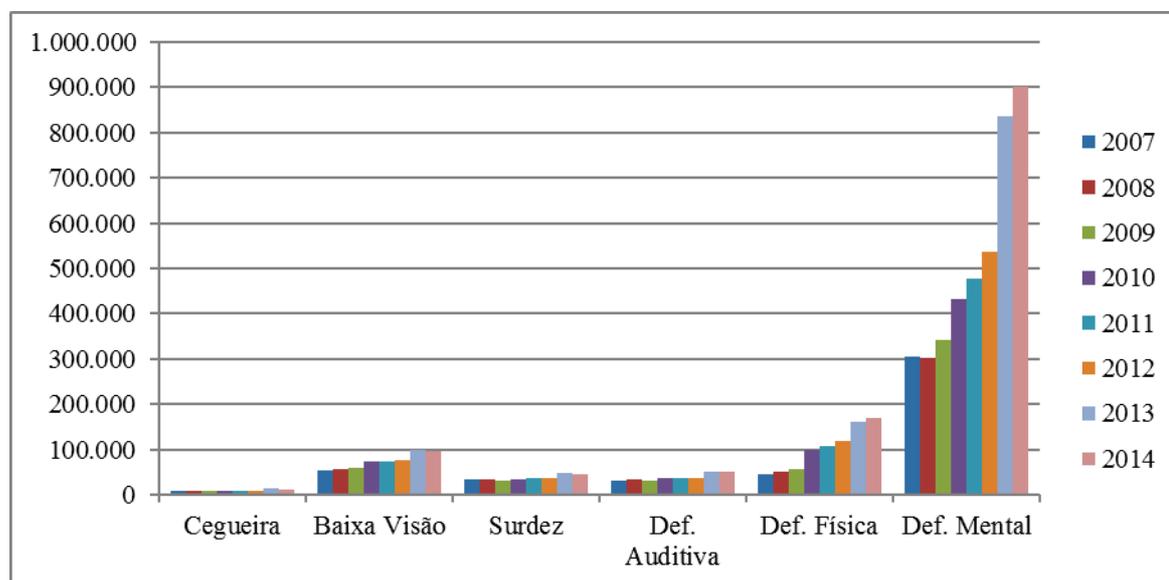
O total das matrículas não coincide com o total de matrículas no Atendimento Educacional Especializado pelo fato da categoria “deficiência múltipla” abranger duas ou mais categorias de deficiência, replicando as matrículas registradas.

Legenda: TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância.

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2014.

O maior registro é o de matrículas de alunos com deficiência mental, seguido da deficiência física, baixa visão e múltiplas. Questionamos a alta proporção de matrículas de alunos com deficiência mental em relação às demais. Quem seriam esses alunos? Comparando-se com as informações relativas às matrículas de NEE gerais na educação básica, o quadro não é diferente. O gráfico seguinte demonstra o número de matrículas de alunos com NEE na Educação Básica no Brasil, por tipo de deficiência entre os anos de 2007 e 2014. Os microdados são disponibilizados a partir de 2007 (unidade de coleta aluno).

Gráfico 5 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Básica no Brasil segundo o tipo de deficiência (2007-2014)



Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escola MEC/INEP (2007-2014). Para fins de comparação, foram consideradas apenas as categorias de deficiência comuns a todos os anos.

O registro de matrículas de alunos com deficiência mental é superior ao das demais deficiências e aumenta principalmente nos anos de 2013 e 2014. Em seguida, há maior registro de matrículas de alunos com deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, surdez e cegueira. Nos períodos 2007 a 2010 (governo Lula) e 2011 a 2014 (governo Dilma) o perfil majoritário do aluno público-alvo da Educação Especial, classificado como deficiente mental não se altera. Essa também era a maior deficiência registrada no momento de criação do CENESP: 63,3% do total de alunos ‘excepcionais’ atendidos (BRASIL, 1975a). Situação que persistiu ao longo dos demais levantamentos estatísticos: 71,6% do total de matrículas de alunos com deficiência na educação básica em 1981 eram de alunos com deficiência mental, 68,3% em 1987, 66% em 1988, 59,7% em 1996 e 56,6% em 1997 (BRASIL, 1998). Essa circunstância marca a Educação Especial brasileira, e já foi alvo de críticas por parte da academia (BUENO, 1991; KASSAR, 2000) tendo em vista a ausência de diagnóstico em muitos desses encaminhamentos.

Em relação às matrículas de alunos com deficiência nos diferentes tipos de atendimento educacional, a próxima tabela permite averiguar o movimento das matrículas de alunos com deficiência no Brasil (em espaços exclusivos e comuns) em comparação com o número de matrículas em AEE, no período de 2007 a 2014, acrescentando informações aos dados que organizamos anteriormente - número de matrículas de alunos com deficiência no

Brasil (1974-2014). Nos anos de 2007 e 2008 o Censo Escolar da Educação Básica não realizou o registro de matrículas em AEE.

Tabela 31 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil em classes especiais, comuns, escolas exclusivas e AEE (2007-2014)

ANO	CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS (1)	CLASSES COMUNS (ALUNOS INCLUÍDOS) (2)	TOTAL (1) E (2)	MATRÍCULAS EM AEE
2007	348.470	306.136	654.606	-
2008	319.924	375.775	695.699	-
2009	252.687	387.031	639.718	129.697
2010	218.271	484.332	702.603	176.706
2011	193.882	558.423	752.305	231.740
2012	199.656	620.777	820.433	248.878
2013	194.421	648.921	843.342	290.799
2014	188.047	698.768	886.815	306.746
Varição %	-46,0	128,3	35,5	136,50

Fonte: Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar MEC/INEP e nos Microdados MEC/INEP.

No período descrito, o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (espaços segregados) decresce 46,0%, e em classes comuns aumenta 128,3%. O total de ambos aumenta 35,5% e as matrículas em AEE aumentam 136,50%. Em 2011 o número de matrículas em AEE supera o de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, com essa diferença ampliando-se até 2014, com 188.047 matrículas em espaços segregados e 306.746 matrículas em AEE. Destacamos a ausência de registro de matrículas em outras formas de atendimento ou o seu detalhamento para fins de comparação no período, nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP).

3.3 A Educação Especial no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na Conferência Nacional de Educação (2014)

Mesmo com maiores possibilidades de acesso à educação básica, ainda permanecem desafios a ser superados. Embora se tenha alcançado praticamente a universalização do acesso ao ensino fundamental para a população em idade escolar, aumentando seus níveis de conclusão e ampliado o ensino médio para mais de nove milhões de matriculados no início desta década, permanecem grandes e graves problemas de acesso, com a matrícula total desta etapa recuada nos últimos anos para aproximadamente 8,3 milhões, além da pequena cobertura da educação infantil, 40% do grupo etário de 0 a 5 anos, atingindo apenas 20% na creche (OLIVEIRA R., 2011).

Como forma de avançar em relação a esses desafios, em 2010, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que constituiu amplo movimento envolvendo a sociedade política e diversos setores da sociedade civil vinculados à educação. Ocorrida em

Brasília, entre os dias 28 de março e 1º abril de 2010, a I CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos, discutindo os rumos da educação brasileira para retirar daí os subsídios necessários à elaboração do Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos (OLIVEIRA et al., 2011), aprovado posteriormente com vigência de 2014 a 2024.

No processo de preparação do PNE, foi elaborado o Projeto de Lei (PL) nº 8.053/2010. No entanto, além de não incorporar algumas das propostas da CONAE, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 apresentava outro limitador, que se referia à ausência de diagnóstico da realidade educacional brasileira, bem como dos processos avaliativos efetivados sobre o cumprimento das metas do Plano (OLIVEIRA et al., 2011), e sem diagnóstico, as metas acabam por se tornar arbitrárias (SAVIANI, 2014).

No Projeto de Lei nº 8.035/2010, a Meta 4, que diz respeito aos alunos com deficiência apresentava a seguinte redação: “Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010c). Após inúmeras mobilizações por parte de instituições especializadas, e inúmeras alterações, a redação final presente no PNE atual é assim caracterizada:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, *com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados* (BRASIL, 2014c).

No decorrer do processo de elaboração do Plano, uma das alterações propostas no Projeto de Lei nº 8.035/2010 se encontrava presente no substitutivo apresentado pelo Deputado Ângelo Vanhoni.² O relator Ângelo Vanhoni apresentou o seu parecer na Comissão Especial encarregada de analisar as emendas, consolidando-o em um projeto substitutivo do

² Em 28 de março de 2011 foi aprovada a criação de uma comissão especial para proferir parecer sobre o projeto. Embora constituída em 7 de abril, foi no dia 13 de abril que a comissão especial recebeu para análise e emissão de parecer o Plano de Lei nº 8.035, tendo sido designado relator o deputado Ângelo Vanhoni, do Partido dos Trabalhadores do Paraná. A partir daí foram apresentados vários requerimentos para a realização de audiências públicas e seminários em diferentes cidades. Em 20 de maio, foi aberto o prazo para a apresentação de emendas, prazo esse que se estenderia por cinco sessões, encerrando-se em 7 de junho de 2011. Daí em diante foi sendo aprovada sucessivamente a prorrogação do prazo para a apresentação do parecer. A comissão recebeu um total de 2.915 emendas. Por um lado, era previsível uma intervenção mais ampla no texto do PNE por ocasião de sua tramitação nas duas Casas do Congresso Nacional, pois é aí, efetivamente, que a decisão está sendo tomada e, uma vez convertida em lei, assume caráter compulsório, devendo ser observada por todos. Assim, setores educacionais específicos, como o privado, não se empenharam em participar da CONAE-10, pois tinham clareza que não era na CONAE que as decisões seriam tomadas, mas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, em que se podia mobilizar bancadas de parlamentares com os quais tem afinidades (SAVIANI, 2014).

novo PNE composto de duas partes: o texto da lei que aprova o plano e um anexo contendo o texto integral do plano composto de 20 metas e 170 estratégias. Como reação a ele, movimentos pró-inclusão fizeram o repúdio publicamente:

Veja o texto inicial proposto para a Meta 4 (fruto da CONAE, e baseado na Constituição Federal e na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, Art. 24): **Meta 4:** Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. **Agora, leia o texto apresentado no substitutivo do Deputado Angelo Vanhoni: Meta 4:** Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns. [...]

Esta é mais uma tentativa de frearmos, por meio de textos legais intencionalmente mal redigidos, o processo de ampliação da educação inclusiva. Dez anos (tempo de vigência do PNE) seriam suficientes para implantarmos um sistema de ensino inclusivo, como determina o Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem valor de Constituição Federal. Mas, a exemplo do absurdo cometido com a publicação do recente Decreto 7.611/11, o PNE também é alvo de lobistas que se beneficiam da exclusão de seres humanos. A sociedade civil não aceitará esse retrocesso e essa afronta à CF/88, pois uma lei do porte do Plano Nacional de Educação só pode, minimamente, ser publicada dentro dos princípios constitucionais deste país. A nossa lei maior está acima dos achismos e dos interesses pessoais ou de entidades. [...] apesar de todo e qualquer movimento de resistência, a inclusão está consolidada e é um preceito constitucional (MANTOAN et al., 2011, grifos nossos).

Entretanto, na Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (documento final), permanece no discurso a coexistência dos interesses tanto da SECADI pela inclusão escolar, quanto os interesses das instituições especializadas: “a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014c). Tanto que tal feito é comemorado pelas instituições especializadas de caráter filantrópico:

Após quatro anos de luta, diversas audiências públicas sobre o tema, mobilizações, articulações e debates, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado na noite desta quarta-feira (27) no Plenário da Câmara. O texto principal garantiu a coexistência e o financiamento público das escolas especiais. O Deputado Federal Eduardo Barbosa, ferrenho defensor das escolas especiais, comemorou a vitória. “Valeu a pena lutar por tanto tempo para garantir o melhor texto para as escolas especiais. Vencemos e garantimos mais 10 anos de alívio”, afirmou Eduardo Barbosa.

A conclusão da votação será na próxima semana, quando serão analisados os destaques, mas o texto da Meta 4, que trata da educação especial, está

definitivamente aprovado. O Projeto (PL 8035/2010) vai à sanção presidencial.

A redação da Meta 4 foi modificada pelo Relator, Deputado Angelo Vanhoni, atendendo solicitação do Deputado Eduardo Barbosa, e o caput ficou com a seguinte redação: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O texto aprovado também garante a escola bilíngue para os surdos.³

Outra batalha importante foi a garantia do financiamento público para as escolas especiais. O texto original destinava 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para o ensino público, e alguns parlamentares defenderam a retirada desse percentual do investimento público na educação especial, creches e pré-escolas conveniadas, e em programas como o Ciência sem Fronteiras, o Fies – além do Pronatec e o ProUni. Graças à articulação política do Deputado Eduardo Barbosa, essas propostas foram rejeitadas, o que garantiu financiamento público para esses casos, em que destacamos a educação especial (BARBOSA, 2014b).

As instituições especializadas e movimentos em defesa da educação bilíngue fizeram mobilizações conjuntas em torno de interesses comuns. A intenção dos parlamentares que defendiam que os 10% do PIB fossem direcionados apenas para a educação pública (o que corresponde ao posicionamento de entidades organizadas por pesquisadores, profissionais da educação e parte da opinião pública) é invertida, afirmando-se que se propunha a “a retirada desse percentual do investimento público na educação especial”. Por outro lado, esse acerto ia ao encontro do que o governo pretendia, ou seja, incluir os repasses financeiros às instituições privadas dentro de determinado valor orçado para a “educação”, saneando o seu custo.

Esses embates não se encerram (KASSAR, 2015), tendo em vista que na CONAE-14 enquanto no “Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos” se colocava como proposição e estratégia:

Promover a educação inclusiva, por meio da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola da rede pública ou em instituições conveniadas (BRASIL, 2014d, II, 164, 32).

³ Foi Eduardo Barbosa quem apresentou emenda para prever a inclusão das matrículas de alunos efetivadas na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade, para fins de repasse do FUNDEB. O Deputado também foi autor da emenda que garantiu a oferta de educação bilíngue para surdos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (BARBOSA, 2014a).

No “Eixo VII - Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e controle social dos recursos” era proposta a mudança no FUNDEB:

[...] alterar e aprimorar o Fundeb, de modo que: [...] o número de matrículas em educação especial, ofertadas por organizações filantrópicas, comunitárias e confessionais parceiras do poder público **seja congelado e, finalmente, essa modalidade de parceria seja extinta em 2018**, sendo obrigatoriamente assegurado o atendimento da demanda diretamente na rede pública, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2014d, 488, 2.10, vii, p. 91, grifos nossos).

Pode parecer contraditório, em termos de política e estratégia do Plano Nacional de Educação, a tentativa de garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência na rede pública de ensino por meio da parceria com instituições especializadas, dizendo ser preciso

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do *sistema educacional inclusivo* (BRASIL, 2014c, grifo nosso).

No entanto, o governo entende que essas instituições fazem parte de uma articulação sistêmica, o que está plenamente de acordo com a concepção da política de parcerias, a fim de construir um *sistema educacional inclusivo*. Tal cooperação também aparece no discurso dos organismos multilaterais (UNESCO, 1994, pp. 31-32), que procura induzir grande parte das políticas educacionais em diversos países: “tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares”. Ora as instituições aparecem como apoiadoras ou parceiras da inclusão, ora como sinônimo de sociedade civil e/ou “comunidade”:

O que é necessário, segundo julgo, é uma reorientação significativa dos recursos e dos esforços, de modo a transformar as organizações que estão estruturadas no sentido de manter o *status quo*, em novas formas de trabalhar que apoiem actividades orientadas para o aperfeiçoamento (AINSCOW, 1997, p. 13).

Outros “valores inclusivos”, da mesma forma, requerem elucidação. Por exemplo, a participação diz respeito a estar com outros e a colaborar com outros. Implica engajamento ativo e envolvimento na tomada de decisões. Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são. Ao valorizar a comunidade, reconhece-se a importância do papel social da educação na criação e na manutenção de comunidades e do potencial das comunidades e das instituições educacionais de se sustentarem mutuamente. A valorização da comunidade pode envolver o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade por grupos maiores que a família e que a nação: a valorização da comunidade é sobre cidadania e cidadania global. A comunidade, como valor, convida ao cultivo de sentimentos de serviço público (AINSCOW, 2009, p. 19).

No Brasil, isso foi traduzido da seguinte forma:

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em *Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos*. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009). [...] A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências *resguardado pelos limites de atuação que as específica* (MANTOAN, et al./MEC, 2010, p. 17-18, grifos nossos).

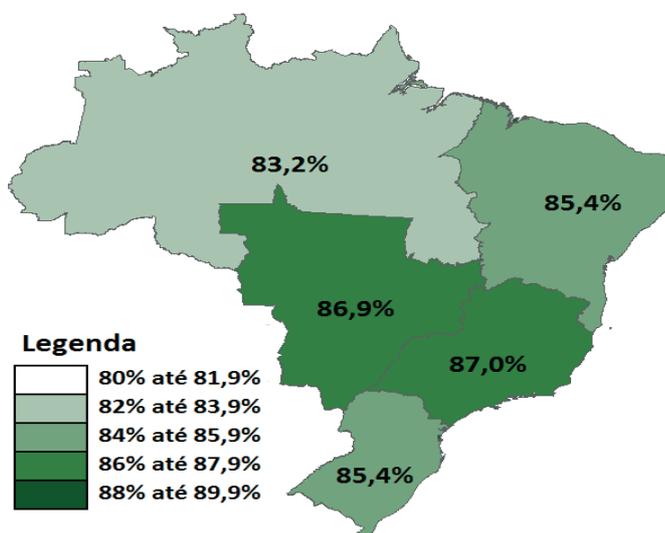
Em momento histórico anterior o governo brasileiro afirmava: “as escolas particulares e filantrópicas se especializariam no atendimento àqueles alunos que, por suas características, não têm condições de freqüentar a rede governamental. Pelo menos por agora [...]” (BRASIL, 1994a, p. 128). A questão premente que se coloca é: a educação inclusiva deseja mesmo promover a inclusão escolar? Ou utilizando os próprios termos usados pela UNESCO ao referir-se às instituições especializadas: trata-se de uma forma de manutenção do *status quo*, aqui entendido como atual organização dos *serviços* de Educação Especial?

3.3.1 Indicadores da Meta 4 no Plano Nacional de Educação

A implementação das políticas educacionais, a exemplo do que propõe a Meta 4 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) esbarra em dificuldades enfrentadas pelos órgãos públicos para acompanhá-las. Sobre o percentual de pessoas com deficiência fora da escola, o INEP aponta que em 2010, no Brasil, encontravam-se nessa situação 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que não conseguia de modo algum ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. “Esses dados dimensionam o desafio de se atingir a universalização do acesso à educação básica para essa população” (BRASIL, 2015, p. 82).

Na figura 1 se tem o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, por grandes regiões no Brasil no ano de 2010 (último Censo Demográfico):

Figura 1 - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, por grandes regiões - Brasil (2010)

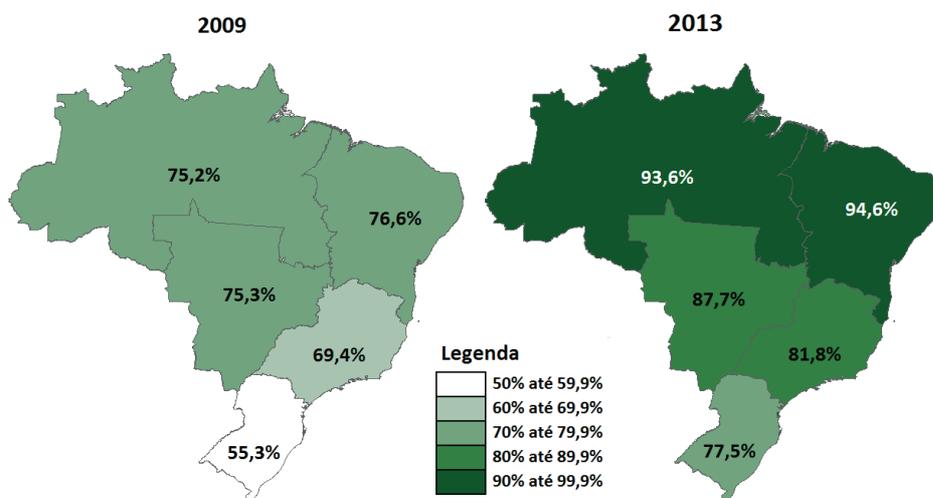


Fonte: Brasil (2015).

A figura 1 revela que, em 2010, não havia grandes diferenças em relação ao percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, comparando as regiões entre si. O Sudeste apresentava o maior percentual de acesso (87,0%), enquanto a região Norte o menor (83,2%). A forma com que os dados sobre a universalização do ensino a essa população são apresentados permite sérios questionamentos quanto a sua validade, se ponderarmos que o percentual de matrículas de alunos com deficiência em relação às matrículas gerais na educação básica gira em torno de apenas 1% (no período entre 1974 e 2014 variou de 0,51% a 1,78%, conforme constatamos anteriormente).

A seguir, é apresentado o percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, por grandes regiões em 2009 e 2013, datas para comparação disponibilizadas pelo documento *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base* (BRASIL, 2015):

Figura 2 - Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, por grandes regiões - Brasil



Fonte: Brasil (2015).

Quanto ao percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, a figura 2 mostra que em 2013, a região Sul (77,5%) encontrava-se 8,0 pontos percentuais abaixo do resultado nacional (85,5%). No entanto, também foi a região com maior variação no período, 22,2 pontos percentuais. A região Sudeste (81,8%), nesse mesmo ano, também apresentava resultados abaixo do nacional (3,7 pontos percentuais). Em contrapartida, durante o período analisado, as regiões Nordeste e Norte apresentaram os maiores percentuais de matrículas nas classes comuns, com resultados

em 2013 de 94,6% e 93,6%, respectivamente (BRASIL, 2015). O documento aponta como fonte o Censo Escolar, utilizando assim por referência o total de “matrículas dessa população de alunos”, em que 85,5% correspondiam às matrículas em classe comuns do ensino regular e/ou da EJA (BRASIL, 2015, p. 74). Importa dizer isto, para evitar uma leitura enviesada dos dados, pois não se tratam de dados censitários da população brasileira com deficiência em idade escolar.

As metodologias de coleta dos dados do INEP e IBGE são diferenciadas, além de o conceito de população com deficiência diferir entre eles o que, portanto, demanda um esforço de ambos os órgãos para o acompanhamento público do cumprimento da Meta 4. O próprio INEP admite que:

Como ressaltado, outro desafio em relação à Meta 4 diz respeito à disponibilidade de dados que permitam monitorá-la anualmente de maneira integral. *Atualmente não há disponíveis dados oficiais em âmbito nacional que permitam a criação de um indicador para aferir todos os objetivos propostos na meta.* Em razão disso, o próprio PNE prevê, em sua estratégia 4.15, a necessidade de coleta de informações mais específicas sobre esse público-alvo: “promover, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 a 17 anos” (BRASIL, 2015, p. 84, grifo nosso).

A crítica que nos cabe fazer é que o argumento de metodologias distintas não deve ser utilizado para a ausência de acompanhamento do que se propõe no PNE, na Meta 4: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o **acesso à educação básica** e ao **atendimento educacional especializado**, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014c, grifo nosso). É correto dizer da ausência e mesmo fragilidade dos dados sobre a população em idade escolar (4 a 17 anos) com deficiência que não frequenta a escola, dado cuja natureza é censitária, entretanto não se pode dizer que não exista dados disponíveis para acompanhar a implementação do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que há os microdados do Censo Escolar da Educação Básica para fazê-lo. Que é preciso aprimorá-los é verdadeiro, mas eles já existem.

Em relação à população com deficiência em idade escolar, como aferir ou mensurar o cumprimento da meta sem instrumentos suficientes para fazê-lo? Os dados sobre o total da

população em idade escolar potencialmente usuária dos atendimentos são imprescindíveis para calcular o percentual efetivamente atendido pelos estabelecimentos e pela matrícula de alunos com deficiência. Os números absolutos de matrículas em determinados tipos de atendimento, sozinhos, não permitem saber se houve ou não avanços da cobertura com relação ao total da população com deficiência em idade de escolarização obrigatória, nas diferentes modalidades.

Para demonstrar essa dificuldade, mas também distinguir o desenvolvimento na cobertura do atendimento no ensino regular (seja em classes especiais ou comuns, estas últimas com apoio de salas de recursos) e instituições privado-assistenciais, procuramos sintetizar algumas informações relativas ao total da população em idade escolar potencialmente usuária desse atendimento nos diferentes períodos abordados, a fim de se aproximar do percentual efetivamente atendido pelos estabelecimentos e pela matrícula de alunos com deficiência:

Tabela 32 - População em idade escolar potencialmente usuária dos atendimentos em Educação Especial no Brasil (1974-2010)

ANO	TOTAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA	TOTAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA QUE APRESENTAVA PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS INVESTIGADAS		POPULAÇÃO COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS INVESTIGADAS 0-14 ANOS	MATRÍCULA EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO REGULAR	NÚMERO DE MATRÍCULAS EM SALA DE RECURSOS	% MATRÍCULAS EM SALA DE RECURSOS EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS DE NEE
1974	105.700.000	-	-	1.540.000	59.427	36.986 CE	-	-
1981	124.600.000	2.217.880	1,7%	-	79.166	49.738 CE	-	-
1991	146.815.792	1.667.783	1,1%	495.645	101.201	78.322 várias modalidades de atendimento	-	-
2000	169.799.170	24.600.256	14,5%	2.161.333	219.120	81.695	30.334	37,1
2010	190.732.694	45.606.048	23,9%	4.606.770	172.016	443.860	176.706	39,8

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE, Banco Mundial, Microdados do Censo Escolar MEC/INEP (2010), Sinopse Estatística da Educação Básica (2000), Brasil (1975a, 1985a, 1991a) e Pires (1974). A sigla “CE” indica que as matrículas no ensino regular correspondem às matrículas em classes especiais.

A *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* (PNAD) de 1981 abrangeu as deficiências: cegueira, surdez, surdo-mudez, retardamento mental, falta de membro, paralisia total, paralisia de um dos lados do corpo, outro tipo de deficiência e mais de um tipo de deficiência. Foram investigadas pelo *Censo Demográfico de 1991* as seguintes deficiências: visual, auditiva, mental, física, múltipla, sem declaração. As deficiências investigadas no

Censo Demográfico do ano 2000 foram: mental, paraplegia ou falta de membros, pelo menos alguma ou grande dificuldade e incapaz de enxergar, ouvir ou de subir escadas e pelo menos uma incapacidade de enxergar, ouvir ou ler. Enquanto que as deficiências investigadas no *Censo Demográfico de 2010* foram: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual (BRASIL, 2012c; FGV, 2003; IPEA, 2003; JANNUZZI; JANNUZZI, 1997; MERRICK, 1972). No ano 2000, registrava-se o conceito “educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, V, art. 58). Em 2010, o público registrado no *Censo Escolar* (MEC/INEP) é distinto, pois são caracterizados por alunos com “deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Na quarta coluna, no ano de 1974, considerou-se a população de 7 a 14 anos (escolarização obrigatória, estimativa em relação à população escolar) (PIRES, 2014). Nos dados relativos ao ano de 1991 foi utilizado como referência o Censo Demográfico do IBGE deste ano e o Censo Escolar de 1988. O total da população brasileira que apresentava pelo menos uma das deficiências investigadas diz respeito a pessoas não institucionalizadas. Na organização dos dados pelo INEP, no ano 2000 as matrículas em salas de recursos já estão aliadas ao ensino regular (classes comuns/“integração”) e em 2010 se caracterizam por matrículas em salas de recursos multifuncionais, em Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar.

Como resultado, o que se pode observar é que a proporção de pessoas registradas com deficiência nos levantamentos censitários altera-se de 1,7% no ano de 1974, para 23,9% em 2010, decorrência das variações nas metodologias de coleta desses dados. Por outro lado, a despeito da incidência de deficiência no país, embora não tenhamos utilizado essa informação na tabela acima, a Pesquisa Nacional de Saúde⁴ de 2013 aponta que a proporção de brasileiros com alguma deficiência é de 6,2%, percentual que apresenta discrepância com relação aos 23,9% apresentados pelo IBGE.

No período de 1974 e 2010, a matrícula da população de 0 a 14 anos com pelo menos uma das deficiências investigadas aumenta. A matrícula em instituições especializadas aumenta até o ano 2000, assim como as matrículas em classes especiais, porém não consubstancialmente como o número de matrículas de NEE no ensino regular no período entre 2000 e 2010, em que se promove com ênfase a política de inclusão escolar. Apesar do incremento de matrículas, vimos anteriormente que a proporção de matrículas de alunos com deficiência, em relação ao número de matrículas gerais na educação básica nesse período não

⁴ Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/>>. Acesso: 30 jul. 2016.

é significativa (em torno de 1%). Ressalta-se que, entre 2000 e 2010, o número de matrículas em salas de recursos amplia-se mais de cinco vezes (30.334 para 176.706 matrículas).

Não dispomos dos dados de matrículas em salas de recursos entre 1974 e 1991, mas essa população existiu, pois conforme vimos, o registro sistemático de estabelecimentos com salas de recursos no Brasil foi realizado desde a criação do CENESP (BRASIL, 1975a, 1984b, 1985a, 1991a, 1991b). O primeiro registro de matrícula em salas de recursos é encontrado na *Sinopse Estatística da Educação Básica* do ano 2000. Também não foram encontradas informações ou estimativas sobre o total da população brasileira que apresentava pelo menos uma das deficiências investigadas em 1974, nem sobre a população com pelo menos uma das deficiências investigadas em idade escolar no ano de 1981. Chamamos a atenção para a quase impossibilidade de se fazer um estudo de longo prazo no país, diante das inúmeras alterações de conceitos, formas de coletas e dados disponíveis.

O período de existência da SECADI demonstra que o governo federal seguiu quase as mesmas diretrizes esboçadas no primeiro e segundo mandatos do governo Lula. Certo de que, esses governos compartilharam quase que os mesmos princípios: inclusão social pelo acesso a políticas compensatórias, ao consumo, a certa afirmação dos direitos sociais conquistados na Constituinte em 1988. Na concepção desses governos, “conciliar capital e trabalho” implicou em se fazer amplas alianças, em seguir as diretrizes de organismos internacionais e colocar em prática uma lógica de inclusão social, sem alterar as estruturas que mantêm as desigualdades sociais acumuladas ao longo da história do país, a força de influência de diversos grupos de interesses sobre as políticas públicas. Na Educação Especial isso se manifesta na continuidade da manutenção histórica das instituições privado-assistenciais pelo poder público, apesar do aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum (no governo Dilma 2011-2014 há um incremento de 140.345 dessas matrículas).

No debate para o segundo turno da eleição presidencial de 2014, o candidato oponente Aécio Neves do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) confrontou a então candidata à reeleição dizendo que os repasses financeiros à APAE estavam atrasados, e que se fosse presidente, seu governo apoiaria essas instituições. Dilma, do Partido dos Trabalhadores (PT), afirmou de forma categórica que “se somar todos os governos da história do PSDB” anteriores, não totalizaria o que ela “repassou para as APAEs durante os seus quatro anos de governo”.⁵

⁵ FOLHA DE SÃO PAULO. Eleições 2014. *Debate da Globo com Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB)*. Disponível em: <<http://aovivo.folha.uol.com.br/2014/10/24/3702-8-aovivo.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2016.

Ao fomentar um serviço único para o atendimento educacional especializado na escola pública, o governo federal amplia o atendimento especializado público, mas não concorre com os atendimentos especializados que o setor privado oferece. Mesmo que não se assuma prontamente, o governo mantém viva a “intercomplementaridade” dos serviços especializados presente política de Educação Especial no regime militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa tivemos o propósito de analisar como se configuram os atendimentos especializados no Brasil a partir da implantação do CENESP, em 1973. Como objetivos específicos, procuramos: 1. Discutir as modificações do termo “salas de recursos” e demais atendimentos em educação especial nos documentos educacionais elaborados pelo governo federal. 2. Analisar o movimento do número de *estabelecimentos* e dos tipos desses atendimentos. 3. Analisar o movimento das *matrículas* de pessoas com deficiências nos atendimentos de educação especial no Brasil, com foco nas salas de recursos (multifuncionais ou não), nas diferentes unidades da federação.

Em nosso entendimento, a hipótese inicial se confirma. O atendimento especializado em salas de recursos foi privilegiado nos documentos educacionais e o quantitativo da política de Educação Especial acompanha esse movimento, pois

1. Apesar de o total de estabelecimentos com atendimento especializado aumentar entre os anos de 2010 e 2014, não são registrados oficinas pedagógicas, atendimento itinerante, outros e escolas-empresa em 2014. Entre 1974 e 2014 o número de estabelecimentos com classes especiais aumenta 24,5%. O número de escolas especializadas sofre variação positiva entre 1974 e 2014 (221,2%), com pequena queda entre 2010 e 2014. Simultaneamente, cresce a quantidade de estabelecimentos com classes comuns do ensino regular com alunos público-alvo da Educação Especial (23.363,2%). A força do protagonismo da sala de recursos entre os demais tipos de atendimento é demonstrada na variação positiva de estabelecimentos com essa modalidade. Mesmo não apresentando a mesma configuração em todo o período, os estabelecimentos com salas de recursos sofrem um incremento de 74.510,8%, salto ocorrido, sobretudo entre os anos de 2010 a 2014. Nesse último período, apesar do alto número de estabelecimentos, a cobertura do programa de salas de recursos - multifuncionais - não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, matriculados no ensino comum. Os alunos com deficiência, matriculados na escola comum sem matrícula em AEE, estariam recebendo outro tipo de apoio ou atendimento especializado? Destaca-se a ausência de registro sobre os demais tipos de atendimento/estabelecimentos escolhidos para comparação nos diferentes períodos históricos (oficina pedagógica, atendimento itinerante, outras e escolas-empresa), e mesmo outras formas de atendimento, nos dados do Censo Escolar da Educação Básica

(MEC/INEP). De todo modo, ausência não significa inexistência, pois entre 1974 e 1988 havia sido registrado o crescimento desses tipos de atendimento/estabelecimentos, o que deixa de ser feito a partir de 2002.

2. No ano de 2008 ocorre uma inflexão em termos da distribuição das matrículas entre as formas segregadas e as de inclusão no ensino regular, quando estas últimas, pela primeira vez desde a criação do CENESP, assumem a primazia (46,8% em 2007, para 54% em 2008, do total de matrículas de alunos com deficiência passou a ser em classes comuns). Entre 2007 e 2014, o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (espaços segregados) decresce 46,0% e em classes comuns aumenta 128,3%. O total de ambos aumenta 35,5% e as matrículas em AEE aumentam 136,50%, incremento maior que o ocorrido no governo Lula em 2009 e 2010 (36,24%). Em 2011, o número de matrículas em AEE supera o de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, com essa diferença ampliando-se até 2014, com 188.047 matrículas em espaços segregados e 306.746 matrículas em AEE, uma diferença de 63,12%. Destacamos a ausência de registro de matrículas em outras formas de atendimento ou o seu detalhamento para fins de comparação no período, nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP).
3. Ao longo da história da política de Educação Especial no Brasil, o número de estabelecimentos com salas de recursos aumentou gradativamente em relação a outras modalidades de atendimento. De um atendimento “marginal”, com 92 estabelecimentos em 1974 quando se cria o CENESP, correspondendo a 3,9% do total (BRASIL, 1975a, 1975b), em 1988 sob égide da SESPE já se constituía numericamente como a segunda opção entre os demais atendimentos oferecidos tanto no ensino regular quanto em instituições especializadas (públicas e privadas) (BRASIL, 1991a, 1991b). Em 2002 passa a ser o atendimento mais expressivo. É nesse ano que sob responsabilidade da SEESP, o número de 4.386 estabelecimentos com classes especiais é ultrapassado pelo número de 4.662 estabelecimentos com salas de recursos, opção que passaria a ser hegemônica no discurso que permeou as políticas e programas de Educação Especial na década de 2000.

Em relação aos dados estatísticos, fazemos a crítica da despreocupação dos governos em estabelecerem indicadores compatíveis ao longo do tempo, para análise da história da Educação Especial brasileira. Desse ponto de vista, um indicador educacional serviria não só

à avaliação da política mais imediata a ser implantada, ou a mais recente a ser colocada em prática, mas para contribuir com a capacidade de o Estado avaliar as suas políticas ao longo do tempo, independente dos governos que por ele passem, levando-se em consideração as transformações sociais, econômicas, políticas e de características de seu público-alvo. Esse é um grande desafio, urgente, no sentido de não invalidar ações passadas e de evitar que a política de Educação Especial, e qualquer política pública, vivam um eterno recomeço.

O passado deve ser analisado por conter uma premissa do futuro (GRAMSCI, 1980). Se para Gramsci (1987, p. 175), “a linguagem é, simultaneamente, uma coisa viva e um museu de fósseis da vida e das civilizações”, o mesmo podemos dizer sobre o que encontramos nos documentos educacionais: a sala de recursos registrada como uma alternativa relativamente pequena que cresce, chegando nos últimos anos a se configurar como “modelo único” de atendimento.

Por influência estadunidense, as concepções de *serviço* (GALLAGHER, 1972) e *modalidade* de atendimento (BRASIL, 1984a) já estavam presentes na primeira designação oficial de **sala de recursos** pelo CENESP, delineando a composição dos atendimentos no início da institucionalização da Educação Especial como política pública pelo governo militar. Na década de 1980, distinguida por movimentos e lutas pelos direitos sociais, a SESPE apresentou a concepção de *modalidade de atendimento educacional* (BRASIL, 1986d), e a ênfase passa a ser a caracterização do atendimento especializado de natureza educacional. Nos anos 1990, a SEESP utiliza os termos *modalidade de atendimento em educação especial* (BRASIL, 1994b) e *serviço* (BRASIL, 1994c; 1995b, 1995c, 1995d; 1995e) para definir as salas de recursos. Quando da publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, esta foi denominada *serviço* de natureza pedagógica oferecido na escola comum (BRASIL, 2001c). E, por último, na condição de “multifuncional”, como *espaço flexível* para o serviço de AEE (BRASIL, 2006).

Apesar do incremento de matrículas, em todos os períodos, entende-se nos documentos que o atendimento em salas de recursos entre outros atendimentos especializados não se constituía direito, mas um serviço proposto. Como serviço, mesmo que público, estava relegado à lógica de existência de uma demanda, na racionalização dos processos, dos espaços, do perfil do profissional responsável, dos materiais e equipamentos (podendo em alguns casos ser utilizado mesmo nos momentos em que não fossem ministradas aulas). De maneira implícita estava posta uma visão operacional do processo educativo, técnica, com professor treinado (GALLAGHER, 1972), sem crítica quanto ao uso dos

materiais/equipamentos, sem apontar a intencionalidade do atendimento (se pedagógico ou de reabilitação) para alunos com determinadas deficiências.

O ‘velho’ traz origens do novo... E o ‘novo’ ou ‘original’ tem origem no ‘velho’ ou na história (MARX, 1998). Ocorrem alterações numéricas e políticas, mas não parece mudar a essência de sua proposta: contra turno, individual ou grupos, algumas vezes por semana, complementar, entre outros aspectos. No entanto, algo se altera. ‘Sala de recursos’ não é um termo novo na área, mas associá-la a ‘atendimento educacional especializado’ previsto na Constituição Federal conforme se faz nos documentos educacionais da última década (BRASIL, 2006, 2008c) imprime a ela um significado distinto. De mero espaço de atendimento, entre outros, à protagonista da política de atendimento especializado.

O significado social desse atendimento é outro, mesmo que a noção de serviço esteja onipresente desde a sua origem. A lei segundo a qual “modificações meramente quantitativas em certo ponto se transformam em diferenças qualitativas” (MARX, 1998, p. 422-423) se faz presente no fenômeno analisado. Hoje, como proposta única (hegemônica) para a escola pública, quantitativamente superior a outras conforme vimos anteriormente, que ao não serem registradas no Censo Escolar nos leva a pensar serem inexistentes (GOMES; NUNES, 2014; SILVA, MARTINEZ; SANTOS, 2012), pode induzir pais, alunos e professores a entenderem que talvez seja melhor, mais completo, interdisciplinar e de melhor qualidade, o atendimento especializado oferecido no setor privado, por meio das instituições especializadas de caráter filantrópico.

Nos governos militares e depois no período democrático, mais precisamente no governo Itamar Franco com a retomada da Secretaria de Educação Especial, e mesmo no de Fernando Henrique Cardoso, os documentos produzidos pelo MEC sugeriam a criação de salas de recursos específicas para cada tipo de deficiência (BRASIL, 1984a; 1995b; 1995c; 1995d; 1995e; 2001c), algo que sofre uma inflexão a partir do governo Lula. Este põe em prática algo que já estava previsto entre as concepções dos gestores do Ministério da Educação, mas cujo desenvolvimento só seria possível em um governo cujos princípios de inclusão social, mas também de racionalização de recursos se fizessem presentes, ou seja, uma conjuntura com a proposição de políticas sociais pelo Estado, mas também de ajuste econômico. A sala de recursos “multifuncional” passa a ser por excelência o lugar da Educação Especial, lócus privilegiado para o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2006), com todas as críticas (BUENO, 2012; KASSAR, 2013) que esse movimento suscita.

A intenção de extinguir a Secretaria de Educação Especial se concretizou no governo Collor que, ao ser reaberta no governo Itamar Franco, iria sofrer questionamentos mesmo no governo Fernando Henrique, pois “entendia-se que se a política educacional para essa população efetivava-se por meio de uma ação transversal das secretarias-fim do Ministério da Educação, não havia a necessidade de um órgão especialmente dedicado ao assunto”. A Secretaria não foi fechada àquela época somente porque “uma forte reação por parte das principais lideranças comunitárias ligadas ao tema” (BRASIL, 2002, pp. 10-11) impediu. A área da Educação Especial passa por críticas quanto à sua legitimidade, até que em uma perspectiva de “educação inclusiva”, é incorporada a outra Secretaria em 2011.

Fernando Henrique Cardoso conseguiu forjar o consenso da reforma do Estado na educação básica, seu governo pendia para o controle privado das políticas públicas que não chegou a se concretizar enquanto reforma nesta etapa. Nos setores não privatizados, deveria prevalecer a relação “público” e “privado”. No governo Lula essa relação se manteve, com o acréscimo de se ter investido no ensino superior público, mas principalmente privado (LEHER, 2012). Nesse sentido, ao ganhar visibilidade entre as políticas de Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado prestado nas salas de recursos, agora multifuncionais, passa a ser também campo de disputa entre os setores de atendimento público e privado. No governo Dilma Rousseff tal relação se mantém, na luta ideológica sobre o *lugar* ou a *forma* de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência, como vimos ocorrer no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), com a tentativa de conciliação dos diferentes interesses em jogo.

O Documento Final da CONAE 2010, ocorrida durante o governo Lula, revelava a difusão, no discurso, de certo consenso em relação às ideias inclusivas. Este consenso é reforçado pela permanência ou reiteração de reivindicações que constavam no PNE de 2001 (LAPLANE; PRIETO, 2010). Mesmo subsidiando o setor “privado”, e nele as instituições comunitárias de caráter filantrópico (CAIADO; LAPLANE, 2009), os governos Lula e Dilma foram os que em maior medida concretizaram a política de inclusão escolar com base nos princípios propostos pelos organismos multilaterais (BRASIL, 2008a, 2008c), não sem disputas por parte das instituições especializadas e seus representantes no poder legislativo inviabilizando ações mais incisivas, em torno do financiamento da Educação Especial (BRASIL, 2007b, 2007e, 2007f, 2008c, 2014c).

Com Lula, em 2008, as matrículas em classes comuns (54%) superaram as matrículas em espaços exclusivos (46%), e Dilma, ao final do seu primeiro mandato em 2014 faz as matrículas em classes comuns alçar a quase 80% do total comum e exclusivo. Com todo o

financiamento que as instituições privadas de caráter assistencial possam receber, a manutenção da política de educação especial na perspectiva inclusiva as coloca ante a um risco real, não só da diminuição de seu público como vem ocorrendo, mas da atenção do Estado.

O período de existência da SECADI demonstra que o governo federal seguiu quase as mesmas diretrizes esboçadas no primeiro e segundo mandato do governo Lula. Na concepção desses governos, era preciso fazer amplas alianças, seguir as diretrizes de organismos internacionais e colocar em prática uma lógica de inclusão social, sem alterar as estruturas que mantêm as desigualdades sociais acumuladas ao longo da história do país, a força de influência de diversos grupos de interesses sobre as políticas públicas. Na Educação Especial isso se manifesta na continuidade da manutenção histórica das instituições privado-assistenciais pelo poder público, apesar do aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum.

Gramsci (1987, pp. 62-63) afirma que “na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.”. Conscientes do lugar social que ocupam, os polos de disputa sobre o atendimento das pessoas com deficiência organizam-se na medida em que o movimento histórico requer deles determinado posicionamento, e concomitantemente por meio destes, a história da Educação Especial brasileira vem sendo escrita, com todos os interesses decorrentes das diferentes propostas.

Se hoje o atendimento especializado prestado em salas de recursos multifuncionais de forma complementar é considerado menos segregado do que o atendimento em instituições especializadas, questionamos os limites e as possibilidades dessa política. Por outro lado, não devemos esquecer o quanto a institucionalização no atendimento às pessoas com deficiência exerceu pressão sobre a política educacional (BUENO, 1991; JANNUZZI, 2006; KASSAR, 1999) sem que as instituições privado-assistenciais possam afirmar ter contribuído para a emancipação desse público, bem como apontar efetivos resultados em sua escolaridade e inserção na sociedade.

O intenso debate estabelecido na Educação Especial sobre qual deva ser a melhor forma de escolarização do seu público-alvo resulta dos interesses de diferentes grupos sociais envolvidos. Entretanto, para além de todas essas questões importa a pessoa com deficiência, a melhor forma de atendimento para que avance em níveis cada vez maiores de escolaridade. Vemos como avanço a publicização da educação especial, a mudança de um direcionamento

mais economicista sobre a concepção de educação das pessoas com deficiência para uma ótica de direitos humanos e inclusão social. No entanto, é preciso fazer algo sobre as lacunas, as “faltas” da política. A formação do professor de ensino comum, não só o especializado, é um dos grandes desafios que se impõe, pois por muitas vezes são esses os primeiros profissionais a atender aos alunos com deficiência matriculados na escola comum.

Entendemos que no limite, a inclusão escolar propagandeada como um “novo paradigma” (BRASIL, 2008a; 2008b), com todas as ressalvas de se falar em inclusão em uma sociedade que naturaliza a desigualdade, vem contribuindo involuntariamente para a compreensão da urgente necessidade de fortalecimento das redes públicas de ensino, a fim de que possam efetivamente oferecer condições dignas de aprendizagem a essas pessoas e cumprir o seu papel enquanto espaço de contradição.

A história nos ensina que isso não é pouco.

Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. (Vidas Secas, Graciliano Ramos)

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 28, p. 263-282, 2014.
- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Education For All: Making it happen**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, 1995. Tradução autorizada pelo autor: Ana Maria Bénard da Costa.
- _____. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica na sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 2008. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, 2008.
- ALGEBAILLE, Maria Emilia Bertino. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALMEIDA, Ivan Castro de; WOLYNEC, Elisa. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez., 1998.
- AMARAL, Lúcia Assumpção. À guisa de Prefácio. In: PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- APAE. **Informativo APAE n° 09/91**. 1991.
- ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades**: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 281 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, 2013.
- ARAÚJO, Raimundo Luiz da Silva. Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1215-1233, out./dez., 2012.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, out. 2005.
- ARNAL, Leila de Souza Peres. **Educação escolar inclusiva**: a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, 2007.

ARNS, Flávio. Câmara dos Deputados. **A face discriminatória do Ministro da Educação - Pronunciamento de 23 de outubro de 1991**. Brasília, 1991.

BACKES, Ana Luiza; AZEVEDO, Débora Bithiah de; ARAÚJO, José Cordeiro de. **Audiências públicas na Assembléia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p.59-76, maio/ago. 2011, Edição Especial.

BARBOSA, Eduardo. **Plano Nacional de Educação (PNE) agora é Lei**. 2014a. Notícia de 27 jun. 2014. Disponível em: <<http://eduardobarbosa.com/noticias/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Valeu a pena lutar! Vencemos! Plano Nacional de Educação é aprovado**. 2014b. Notícia de 28 mai. 2014. Disponível em: <<http://eduardobarbosa.com/noticias/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BBC. **'Ajuste fiscal é realidade', diz ministro da Educação sobre cortes**, de 10 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150709_min_educ_ping_jf_lk>. Acesso em: 13 maio 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Projeto ético-político do Serviço Social e política social. In: _____. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 192-199.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BIELSCHOWSKY, Ricardo, MUSSI, Carlos (Orgs.). Introdução. In: **Políticas para a retomada do crescimento - reflexões de economistas brasileiros**. Brasília: IPEA: CEPAL, 2002.

BLACKBURN, Robin; BORON, Atilio; LÖWY, Michael; SADER, Emir; THERBORN, Göran. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Blog do Planalto. **Ajuste fiscal**, (tag). Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/assunto/ajuste-fiscal/>>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei (PL) n. 8.035/2010**, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010c.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Luiza Maria Borges Oliveira. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012c.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 848/72 sobre educação de excepcionais**, de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972.

_____. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 74/82 sobre educação de excepcionais**, de 10 de fevereiro de 1982. Consulta sobre situação dos egressos do Curso de Formação de Professores de Educação Especial - Licenciatura Plena - Habilitação em Deficientes mentais, da Universidade Federal de Santa Maria. Brasília, 1982.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001c.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001d.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

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

_____. **Lei nº 8.069/90**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014a.

_____. INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

_____. INEP. **Sinopse estatística, 1996**: Brasil, regiões e unidades da Federação. Brasília: O Instituto, 1997.

_____. MEC. CCS. Presidência da República. **Exposição de Motivos nº 219**, de 4 de novembro de 1985. Brasília, 1985e.

_____. MEC. CCS. Presidência da República. **O resgate da educação especial**. Brasília, 1985c.

_____. MEC. CCS. Presidência da República. **Redefinição da educação especial**. Brasília, 1985b.

_____. MEC. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. **Educação Especial**: Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial. 2º Volume. Brasília, 1975b.

_____. MEC. CENESP. **Portaria nº 69**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986d.

_____. MEC. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. **Educação Especial**: Dados Estatísticos – 1974. 1º Volume. Brasília, 1975a.

BRASIL. MEC. CENESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental**. Rio de Janeiro: FAE, 1984a.

_____. MEC. **Conae 2014**: Conferência Nacional de Educação: documento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014d.

_____. MEC. Coordenação de Informações e Planejamento. **Sinopse Estatística da Educação Especial**: 1988. Volume I. Ensino Regular. Brasília: MEC/CIP, 1991a.

_____. MEC. Coordenação de Informações e Planejamento. **Sinopse Estatística da Educação Especial**: 1988. Volume II. Instituições Especializadas. Brasília: MEC/CIP, 1991b.

_____. MEC. Coordenação de Informações e Planejamento. **Sinopse Estatística da Educação Especial**: 1989. Volume II. Instituições Especializadas. Brasília: MEC/CIP, 1991c.

_____. MEC. FNDE. **Resolução CD/FNDE nº1/1991**, de 6 de fevereiro de 1991. Brasília, 1991.

_____. MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Sinopse Estatística da Educação Especial**: ensino regular - 1987. Volume I. Brasília: SEEC, 1989.

_____. MEC. INEP. **Informe Estatístico da Educação Básica**: Evolução Recente das Estatísticas da Educação Básica no Brasil - 1998. Brasília, 1998.

_____. MEC. **LDBEN nº 4.024/61**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. MEC. **Lei nº 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. MEC. **LDBEN nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b.

_____. MEC. INEP. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2010**. Brasília, 2010a.

_____. MEC. **Portaria nº 215**, de 20 de agosto de 1973. Brasília, 1973a.

_____. MEC. **Portaria nº 233**, de 4 de setembro de 1973. Brasília, 1973b.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007a.

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186**, de 10 de março de 1978. Brasília, 1978a.

_____. MEC/MPAS. **Assistência aos Excepcionais**. Brasília, 1978b.

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 477**, de 11 de agosto de 1977, que estabelece diretrizes básicas para ação integrada do MEC e MPAS no campo de atendimento a excepcionais. Brasília, 1977.

_____. MEC. **Relatório Educação para Todos 2000-2015**. Versão preliminar. Junho 2014. Brasília, 2014b.

BRASIL. MEC. SECADI. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2012a.

_____. MEC. Secretaria Geral. Coletânea; Planejamento. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985. Diretrizes para a ação do MEC 81/82**. Coletânea. Diretrizes de planejamento do MEC (Programação para 1983 e 1984). Brasília, MEC/CCS, 1983. reed.

_____. MEC. SEEC. CENESP. **Educação Especial no Brasil: síntese estatística**. Brasília, 1984b.

_____. MEC. SEEC. CENESP. **Sinopse estatística da educação especial 1981**. Vol. 3. Brasília, 1985a.

_____. MEC. SEESP. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005.

_____. MEC. SEESP. **Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico**. Brasília: MEC/SEESP, 1994c.

_____. MEC. SEESP. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010b.

_____. MEC. SEESP. **Ofício Circular MEC/SEESP/CGAPI nº 07**, de 25 de janeiro de 2007. Brasília, 2007d.

_____. MEC. SEESP. **Ofício Circular MEC/SEESP/GAB nº 05**, de 9 de fevereiro de 2004. Brasília, 2004.

_____. MEC. SEESP. **Política e Resultados 1995-2002: Educação Especial**. Brasília, 2002.

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

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

_____. MEC. SEESP. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 51-58, jan./jun., 2008b.

_____. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006.

_____. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1995c.

_____. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 1995d.

_____. MEC. SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 1995e.

BRASIL. MEC. SEESP. **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Eunice M. L. Soriano de Alencar (Org.). Brasília: SEESP, 1994a.

_____. MEC. UNESCO. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 120 p. Brasília: MEC, 1993.

_____. MEC. **Realizações do Ministério da Educação 85/90**: Governo José Sarney. Brasília, 1990.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.253/2007**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007e.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.278/2007**, de 29 de novembro de 2007. Altera o Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2007f.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011a.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012b.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 914**, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1993.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 91.782**, de 4 de novembro de 1985, que institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, 1985d.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 93.481**, de 29 de outubro de 1986, que dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília, 1986b.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 93.613**, de 21 de novembro de 1986, que extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 1986c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 94.806**, de 31 de agosto de 1987. Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1987.

_____. Presidência da República. Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Uma estratégia de desenvolvimento social**. Brasília, 1996a.

_____. Presidência da República. Governo de Fernando Henrique Cardoso. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995a.

_____. Presidência da República. **Lei nº 7.486**, de 6 de junho de 1986, que aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. Brasília, 1986a.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.490**, de 19 de novembro de 1992. Brasília, 1992.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1968.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.494/2007**, 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 e dá outras providências. Brasília, 2007b.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas - SP, v. 5, p. 251-276, 2003.

_____; OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Ajuste para poder governar. **Nueva Sociedad**, v. out., p. 18-28, 2015.

_____. As três interpretações da dependência. **Perspectivas**, São Paulo, v. 38, p. 17-48, jul./dez., 2010.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n.148, p.336-347, jan./abr., 2013.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez., 2011, p. 545-562.

BUENO, José Geraldo Silveira. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrb. Comum.**, São Paulo, 24(3): 285-297, dezembro, 2012.

_____. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. 1991. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 1991.

_____. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

_____. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; CAVALCANTE, Meire. Sessão conversa: PNE/14-24 com foco na Meta 4 e no Eixo II da Conae 14. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, pp. 278-287, nº 3, set./dez., 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; TELLES, Rute T. Gaido; MACALLI, Ana Carolina. Deficiência e desigualdade social: O recente caminho para a escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260, maio/ago., 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 35, p. 303-315, 2009.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de; PINO, Ivany Rodrigues; PACHECO, José Augusto; PIOZZI, Patrizia; GOERGEN, Pedro; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SGUISSARDI, Valdemar. Educação: de direito de cidadania a mercadoria. Editorial. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 84, Campinas, set., 2003.

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**. 2008. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, MS, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a Reforma do Estado. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 50, mar., 1998, pp. 5-12.

CARTA CAPITAL. **A punhalada fiscal de Levy e Dilma**: medidas do governo atingem os trabalhadores mais vulneráveis, de 18 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/833/punhalada-fiscal-5133.html>>. Acesso em: 13 maio 2016.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: COMTE, Auguste. **Textos Selecionados**. 2 ed. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (*Os Pensadores*).

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande - MS**: análise dos indicadores. 2012. 248 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS, 2012.

CÔRTEZ, Soraya Vargas. Viabilizando a participação em Conselhos de Política Pública Municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e *policy communities*. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fioruz, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções**: o marxismo na batalha das idéias. São Paulo, Editora Cortez, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. Política educacional: contenção e liberação. In: _____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 72, n. 171, pp. 175-195, maio/ago., 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. Da educação especial. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out., 2007.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: **Descartes**. Trad. J. Ginzburg e Bento Prado Jr. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

DIAS, Patrícia Jovino de Oliveira. **O registro de dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais no Censo Escolar da Educação Básica na rede municipal de ensino de Londrina/PR**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

DI GIOVANNI, Geraldo. **Entrevista com Geraldo Di Giovanni, professor doutor do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp**. Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ). Jornal nº 27 março/abril de 2010. Psicologia e políticas públicas. Disponível em: <<http://www.crpj.org.br/publicacoes/jornal/jornal27-geraldodigiovanni.pdf>>. Acesso em: 27 abril 2016.

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

DRAIBE, Sônia Miriam. Brasil 1980-2000: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis. **Caderno de Pesquisa nº 65**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. O sistema brasileiro de proteção social: o legado desenvolvimentista e a agenda recente de reformas. **Caderno de Pesquisa nº 32**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1998. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. RIESCO, Manuel. Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, mai./ago. 2011, p. 220-254.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, maio/ago., 2012.

_____. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, Especial - out., 2005.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

EL PAÍS. **Mais tributos e mais cortes: a conta da austeridade que o brasileiro vai pagar**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/15/politica/1442271444_522241.html, 15 set. 2015>. Acesso em: 13 maio 2016.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como Tecnologia Assistiva na sala de recurso multifuncional e a sala de aula**. 2011.

163 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1095-1111, out./dez., 2013.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago., 2010.

_____. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr., 2012.

_____. Trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez., 2011.

_____. Utilização das Estatísticas Educacionais dos Censos Demográficos e dos Registros Escolares: Uma Tipologia de Análises. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 253-266, 1979.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1989.

_____. Notas sobre a Evolução sobre os serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n° 1, pp. 101-106, 1992.

FGV. Marcelo Cortês Neri. et al. (Orgs.). **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 233-248, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa Educacional: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, SP, pp. 84-87, nov., 1984.

_____. GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, SP, pp. 74-80, nov., 1975.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.348-365, jan./abr., 2013.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: _____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984, pp. 35-68.

G1. **Governo publica decreto sobre orçamento**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/11/governo-publica-decreto-sobre-orcamento.html>, 30 de nov. 2015>. Acesso em: 13 maio 2016.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2008.

GALLAGHER, James J. Planejamento da Educação Especial no Brasil (1972). In: PIRES, Nise. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago., 2011. Edição Especial.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação: 2008.

_____. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2004.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Giddens rejeita a brasilização**. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 maio 1999. Mais!, pp. 5-6.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set., 1985.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para sala de recursos: relação de gênero e cor/raça.** Tese (Doutorado em Educação). 2013. 258 p. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2013.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas**, SP, v. 19, p. 75-79, dez., 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. O moderno príncipe. In: _____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 3-102.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Ulysses. **Panteão dos Clássicos. Constituição Cidadã.** Discurso pronunciado pelo Presidente Ulysses Guimarães, na Sessão da Assembléia Nacional Constituinte, em 27 de julho de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_62/panteao/panteao.htm>. Acesso em: 31 mar. 2015.

HARVEY, David. **O neoliberalismo – história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. Cap. 3, O Estado Neoliberal.

HEGEL, Georg. A Fenomenologia do Espírito. In: **Hegel.** São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Fio Cruz, 2007.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IBGE. **Censo Demográfico 2000.** 2000.

_____. **Censo Demográfico 2010.** 2010.

IPEA. **Anos 1980, década perdida ou ganha?.** Ano 9. Edição 72 - 15/06/2012. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

_____. Ana Maria de Resende Chagas. Renato Braumgratz Viotti (Orgs.). **Retrato da pessoa com deficiência no Brasil segundo o Censo de 1991**. Brasília: IPEA, 2003.

_____. Luiz Carlos Eichenberg Silva (Coord.). **O que mostram os indicadores sobre a pobreza na década perdida**. Texto para discussão n° 274. Brasília, ago., 1992. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

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

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n° 3, pp. 9-25, mai., 2004.

_____. CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954-2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. JANNUZZI, Nicoláo. **Incidência de deficientes no Brasil segundo Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas**. In: XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP. pp. 2889-2908. Disponível em: <<http://www.abep.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015. 1998.

_____. JANNUZZI, Nicoláo. Portadores de necessidades especiais no Brasil: reflexões a partir do Censo Demográfico de 1991. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, ano 7, n° 18, 1997.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referências de quem a realiza. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.

_____. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público (Brasília)**, Brasília, v. 56, n° 2, pp. 137-159, 2005.

_____. **Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2009.

_____. Cinquenta anos de mobilidade social e migração no Brasil. In: _____. **Migração e mobilidade social: migrantes no mercado de trabalho paulista**. Campinas: Autores Associados, 2000. pp. 05-37.

_____. QUIROGA, Júnia. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. n° 16. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

_____. SILVA, Maria Rosângela F. Machado; SOUSA, Mariana Almeida de Faria; RESENDE, Leonardo Milhomem. Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação: os problemas dos programas públicos são. In: ENAP. (Org.). **Cadernos Reflexões para a Ibero-américa: Avaliação de Programas Sociais**. Brasília: ENAP, 2009, v. 1, pp. 101-138.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 132 p. Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, SC, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS, 1993.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

_____. Mesa Redonda: Políticas de Educação Especial e implicações para as práticas escolares. In: **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2014.

_____. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência**. 1999. 123 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago., 2011. Edição Especial.

_____. **PNE/14-24 com foco na Meta 4 e no Eixo II da Conae 14**. Sessão Conversa 08. GT-15. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino; REBELO, Andressa Santos. Constituição da Educação Especial como política pública no Brasil (1958-1985). In: **Anais... XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação**. Porto-PT: Universidade do Porto, Portugal, 2016.

_____. REBELO, Andressa Santos. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Nova Almeida, ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. v. 1. p. 1-17.

_____. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análise de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, p. 49-63, 2012.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)**. 2016. 293 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago., 2014.

_____. PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n° 112, pp. 919-938, jul./set., 2010.

LEHER, Roberto. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: Vários autores. **Os anos Lula** – contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

_____. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Estatística e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 11, n. 31, p. 60-73, nov./dez., 1947.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Susana da Cruz Martins; MAURITTI, Rosário; COSTA, António Firmino da. Acesso a bases de microdados: aplicações e impactos na pesquisa em Ciências Sociais. Dossiê: análises quantitativas e indicadores sociais. **Mediações**, Londrina, v. 18 n. 1, p. 66-82, jan./jun., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva**. Brasília: UFC/MEC, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; CAVALCANTE, Meire; GRABOIS, Claudia. **Movimento contra a inclusão**. 2011b. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso: 2 out. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**: inclusão escolar ameaçada. 2011a. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/12/08/plano-nacional-de-educacao-inclusao-escolar-ameacada/>>. Notícia de 8 dez. 2011. Acesso em: 12 out. 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Vol. 2. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 1968, pp. 11-16.

_____. **O capital**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. l. 1, v. 1 e 3.

_____. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [198-]. v. 1. p. 203-285.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. 138 p.

_____. **Para a crítica da Economia Política e outros escritos**. In: Marx. São Paulo: Nova Cultural, v. I, 1982, pp. 1-32 163 – 214. (Os pensadores)

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

_____. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década**. ANPEd, 2010. v. 1 pp. 1-17.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência : uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas (Online)**, v. 17, p. 367-384, 2011.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, UFM, São Luís, MA, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; BREGLIA, Vera Lúcia Alves; CHAVES, Miriam Waidenfeld; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo S. M. Bispo dos. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, pp. 96-113, jan./abr., 2006.

MERRICK, Thomas William. Resultados preliminares do Censo de 1970 realizado no Brasil. **Revista Adm. Públ.** Rio de Janeiro, 6(2), p. 85-96, abr./jun., 1972.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na Educação Especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 6, p. 17-28, 2012.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago., 2014.

MILANESI, Juliane Beltrame. **Organização e funcionamento da sala de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2012.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal – o Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional de Alienados (1903-1920)**: uma leitura foucaultiana. 1998. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 1998.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. NEPP. **Brasil 1985**. Relatório sobre a situação social do país. Núcleo de Estudos de políticas públicas, Instituto de Economia. Ed. da Unicamp, Campinas, 1987. Vol. II.

_____. **Brasil 1986**. Relatório sobre a situação social do país. Núcleo de Estudos de políticas públicas, Instituto de Economia. Ed. da Unicamp, Campinas, 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia (Online)**, v. 28, p. 225-243, 2014.

_____. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DOURADO, Luiz Fernandes; CABRAL, Antonio; CURY, Carlos Roberto Jamil; OLIVEIRA, João Ferreira de; PINTO, José Marcelino Rezende; VIEIRA, Livia Maria Fraga; MACHADO, Maria Margarida; GOMES, Nilma Lino. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 16, p. 482-492, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia da Dependência Imperfeita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

_____. Lula en el Labirinto. **New Left Review**, v. 42, p. 05-21, 2007.

_____. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 30, p. 739-760, 2009.

_____. O Plano Nacional de Educação: algumas questões para o debate. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 5, p. 3-10, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/hdr/hdr2000/docs/DeclUnivDirHum.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PASCHOALICK, W. **Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da delegacia de ensino de Marília**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

PEREIRA, Carlos Alberto Bragança; MAZZON, José Afonso; ROSENBERG, Lia. Censo Escolar: controle de qualidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.191, p.74-82, jan./abr. 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, out. p. 761-778, 2009.

PINTO, José Marcelino de. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set., 2002.

PIRES, Nise. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

PLATÃO. Livro VII. In: _____. **A República**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. p. 296-339.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

POCHMANN, Márcio. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun., 2011.

PRADO, Luciane da Silva. **Sala de recursos para deficientes visuais**: um itinerário, diversos olhares. 2006. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

PÚBLICO. **O que Portugal tem a ver com o Brasil**, de 27 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.publico.pt/mundo/noticia/o-que-portugal-tem-a-ver-com-o-brasil-1727252>>. Acesso em: 13 maio 2016.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

RIOS, Gabriela Alias. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados**. 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RONDON, Marcelo Messias. **Educação infantil e educação especial**: os indicadores de matrículas e os impactos da política de inclusão do governo federal nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2014). 2015. Qualificação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001.

_____. A pesquisa e a democratização do conhecimento. In: GATTI, Bernadete. (Org.). Seminário: Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 40, 1982.

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p.44-75, jan./abr., 2013.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SADER, Emir. **Profunda crise hegemônica no Brasil de hoje**. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/blog/emirsader/207668/Profunda-crise-hegem%C3%B4nica-no-Brasil-de-hoje.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

SASS, Odair. Estatística e estatísticas escolares no Brasil: a emergência dos serviços públicos de Estatística, sob a óptica de Rui Barbosa. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

SASS, Odair. Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação no Brasil. **Estatística e Sociedade**, v. 2, p. 128-141, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1231-1255, n° 100 - Especial, out., 2007.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHNEIDER, Ben Ross. A privatização no governo Collor: triunfo do liberalismo ou colapso do Estado desenvolvimentista? **Revista de Economia Política**, v. 12, n. 1 (45), jan./mar., 1992.

SCHNEIDER, Dorith. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SCHRADER, Achim. **Métodos de Pesquisa Social Empírica e Indicadores Sociais**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n° 2, pp.427-446, jul./dez., 2005.

SILVA, Daniela Baleroni Rodrigues; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; SANTOS, Jair Lício Ferreira. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p.33-52, jan./mar., 2012.

SILVA, Luís Inácio Lula da. **Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional**, em 1° de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SILVA, Rosana Sebastião da. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em escolas estaduais. 101 p. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM, São Paulo, 2009.

SOCHACZEWSKI, Antonio Claudio; NETTO, Antonio Delfim; BARROS, Luís Carlos Mendonça de; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello; TAVARES, Maria da Conceição; MALAN, Pedro Sampaio. **Políticas para a retomada do crescimento** - reflexões de economistas brasileiros. Ricardo Bielschowsky, Carlos Mussi, (Orgs.). Brasília: IPEA: CEPAL, 2002.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fioruz, 2007.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “**A SIR chegou...**” Sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2002. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2002.

THE GUARDIAN. **A razão real que os inimigos de Dilma querem o seu impeachment**, de 22 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/commentisfree/2016/apr/22/razao-real-que-os-inimigos-de-dilma-rousseff-querem-seu-impeachment>>. Acesso em: 13 maio 2016.

THERBORN, Göran. As teorias do Estado e seus desafios no fim de século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

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

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

_____. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Paris, 1978.

_____. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959.

APÊNDICE A - Composição da sala de recursos multifuncionais 2005-2013

No período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Seguem abaixo, o registro dos materiais/equipamentos disponibilizados pelo Programa, conforme Brasil (2012a).

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2005
Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29'
1 DVD
1 Scanner
1 Toca-fita (gravador)
2 Fones de ouvido
1 Notebook
1 Adaptador de campainha
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
3 Regletes de mesa
3 Punções
3 Soroban
3 Guias de assinatura
3 Lupas individuais (2,5x – 5,0x – 10,0x)
3 Bengalas
1 Globo terrestre adaptado
1 Impressora Braille de pequeno porte
2 Máquinas de datilografia Braille
1 Lupa eletrônica

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2006
Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29'
1 DVD
1 Scanner
1 Webcam
1 Switch
1 Notebook
1 Adaptador de campainha
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador

1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2007
Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29'
1 DVD
1 Scanner
1 Switch
1 Notebook
1 Teclado com colméia de acrílico
1 Mouse adaptado
1 Fone de ouvido
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco
Materiais didáticos pedagógicos
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Memória de numerais
1 Bandinha rítmica
1 Dominó
1 Material dourado
1 Tapete quebra-cabeça
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
1 Impressora Braille
1 Máquina de escrever Braille
1 Conjunto de lupa
1 Reglete de mesa
1 Punção
1 Soroban
1 Guia assinatura
1 Bengala dobrável
1 Globo terrestre adaptável
1 Caderno com pauta ampliada
1 Kit de desenho geométrico
1 Calculadora sonora
1 Prancheta para leitura
5 Pacotes de papel gramatura 120g

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2008
Equipamentos
1 Computador

1 Monitor de 32"LCD
1 Teclado
1 Mouse
1 Fone de ouvido com microfone
1 Scanner
1 Estabilizador
1 Impressora laser
1 Notebook
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
4 Cadeiras para mesa redonda
1 Armário de aço
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
1 Quadro melanínico
Materiais didáticos pedagógicos
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Esquema corporal
1 Memória de numerais
1 Tapete de alfabeto encaixado
1 Software de comunicação alternativa e aumentativa
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
1 Dominó de animais em Língua de Sinais
1 Dominó de frutas em Língua de Sinais
1 Conjunto de lupas manuais (aumento 2x, 4x e 6x)
1 Dominó de Associação de Idéias
1 Dominó de Frases
1 Dominó com textura
1 Plano inclinado – Estante para leitura
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
1 Impressora Braille
1 Máquina de escrever Braille
1 Lupa eletrônica
2 Regletes de Mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Globo Terrestre Adaptado
1 Kit de Desenho Geométrico Adaptado
1 Calculadora Sonora
1 Software para produção de desenhos gráficos táteis

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2009/2010
Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora laser
1 Scanner

1 Teclado com colméia
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
4 Cadeiras
1 Armário
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
1 Quadro branco
Materiais didáticos pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Memória de numerais
1 Alfabeto Braille
1 Quebra cabeças sobrepostos
1 Dominó de animais em Libras
1 Dominó de frutas em Libras
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Dominó de associação de idéias
1 Dominó de associação de frases
1 Bandinha rítmica
1 Sacolão criativo
1 Esquema corporal
1 QUITE de lupas manuais
1 Plano inclinado – Suporte leitura
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Máquina de escrever em Braille
2 Regletes de mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Globo Terrestre Tátil
1 Kit de Desenho Geométrico
1 Calculadora Sonora

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2011/2012
Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários

1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

Composição dos quites de Atualização – 2011

Em 2011, os quites de Atualização foram compostos por recursos de tecnologia assistiva, destinados ao atendimento educacional especializado (AEE) de estudantes com deficiência visual, conforme abaixo apresentados:

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Globo terrestre tátil
1 Calculadora sonora
1 Kit de desenho geométrico
2 Regletes de mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo

Composição dos quites de Atualização – 2012/2013

Os quites de Atualização das salas de recursos multifuncionais, em 2012/2013, são constituídos pelos seguintes itens:

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia