

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DIRETRIZES E TENDÊNCIAS¹

Claudio Roberto BAPTISTA

A tarefa de refletir sobre a política e a gestão da educação especial no Brasil – com destaque para os processos inclusivos e para os contextos regionais específicos – é, para mim, tomada a partir de um ponto de referência específico: minha condição de docente pesquisador da área e estudioso das diferentes dimensões do cotidiano no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais. Como advertência inicial, vale ainda dizer que minhas “lentes” analíticas são vinculadas a um campo que posso identificar como “pensamento sistêmico” (VASCONCELLOS, 2007), no sentido de que busco uma continua contextualização dos processos analisados e concebo a política como um campo no qual os sujeitos são construídos e, simultaneamente, constroem sentidos definidores daquilo que somos.

Minha proposta de reflexão dirige-se aos primeiros anos deste Século XXI, ou seja, o período posterior à LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e à Resolução 02/2001 do CNE-CBE (BRASIL, 2001) que institui as diretrizes para a educação especial na Educação Básica. Como

¹ Apoio CAPES/INEP.

é do nosso conhecimento, esses dois dispositivos legais intensificaram um direcionamento já presente na Constituição de 1988, no sentido da defesa da escolarização dos sujeitos “da educação especial”, com prioridade ao ensino comum como locus destinado a esse processo. A dimensão prioritária – expressa por meio do advérbio “preferencialmente” – passou a ser alvo de acirrados debates e de diferentes interpretações. Com as diretrizes, em 2001, a ênfase na “suposta” obrigatoriedade da matrícula para esses alunos nas diferentes redes de ensino foi, para além da palavra da lei, um elemento disparador de debate e provocador de movimento. Quando havia um atento exame do texto legal, ficava claro que as exceções estavam garantidas e que a escolarização de algumas dessas pessoas poderia ocorrer fora do sistema regular de ensino. Esse fator foi indicado por muitos estudiosos como uma aparente contradição presente nas diretrizes (KASSAR, 2002).

No período posterior à LDB de 1996, os gestores que passaram a ter a tarefa da oferta da escolarização no ensino comum têm sido prioritariamente aqueles das redes municipais, reconhecida a crescente municipalização do ensino fundamental e da educação infantil (ARELARO, 2007). Como o ensino fundamental se constitui no espaço escolar de evidência dessa escolarização, consideradas as precariedades de oferta da educação infantil e o desafio de acesso ao ensino médio para todos os alunos, as redes municipais têm assumido um papel de protagonistas quando discutimos a inclusão escolar.

No que se refere ao conhecimento sobre a inclusão escolar, os estudos que se dedicam às políticas de educação especial têm destacado, de modo contundente, a precariedade dos dados relativos ao atendimento educacional (VIEGAS, 2006). Essa precariedade contempla diferentes planos, no sentido de ausências ou restrições de informação sobre a oferta e a demanda de atendimento educacional nessa área, sobre as articulações existentes nos estados e municípios para a viabilidade do atendimento, ou, ainda, associa-se ao conhecimento insuficiente dos serviços de educação especial – públicos ou privados –, das mudanças implementadas nas redes municipais, em um cenário histórico como o brasileiro, que intensifica, como já afirmado em precedência, a responsabilidade dessa instância gestora na oferta da escolarização na Educação Básica. Dentre as fragilidades apontadas, a temática ‘financiamento’ assume relevância singular em função

de que, historicamente, a oferta de escolarização tem ocorrido por meio de parcerias com setores não governamentais, o que torna a análise ainda mais complexa (FERREIRA; GLAT, 2003). A emergência de ações articuladas de financiamento público, como o FUNDEF e, posteriormente, o FUNDEB (2007), torna evidente o tipo de relação estado-município na composição para o exercício da maior responsabilidade pela oferta da escolarização por parte destes últimos (FARENZENA, 2006). Quais os efeitos dessas dinâmicas de financiamento e como ocorre a gestão dos recursos para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²? Tal conhecimento emerge como imprescindível quando reconhecemos que as relações entre o financiamento e a oferta de serviços não substitutivos da escolarização – como as salas de recursos – são de grande importância para o planejamento da educação. Em 2008, com publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) na perspectiva da educação inclusiva e a aprovação do Decreto nº 6.571³ (BRASIL, 2008b), de 17 de setembro, temos um avanço na consolidação da inclusão escolar como processo na política educacional brasileira. Esse Decreto cria o financiamento, no âmbito do FUNDEB, para o atendimento em educação especial dirigido aos alunos da rede pública e matriculados em escolas comuns do ensino regular.

Os objetivos da presente reflexão centram-se, portanto, na busca de compreensão acerca das possíveis mudanças na gestão das políticas de inclusão escolar e na identificação de qual tem sido o espaço da educação especial nessas proposições. Tem havido prioridade efetiva ao acesso e à permanência desse alunado na classe comum? Como essas metas têm permeado os planos e projetos municipais? Quais as configurações propostas para os serviços especializados de educação especial e suas relações com o trabalho desenvolvido em classe comum? Que propostas metodológicas podem potencializar o trabalho no atendimento educacional especializado com alunos que apresentam limitações desafiadoras ao processo de letramento e alfabetização, como os alunos com deficiência mental ou com

² Essa tríade passa a representar o alunado da educação especial no contexto posterior à Política Nacional de Educação Especial de 2008.

³ O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) substituiu o Decreto nº 6.571 de 2008, mas mantém as diretrizes apresentadas pelo texto precedente. Ambos apontam para a perspectiva da dupla matrícula como um caminho para garantir o financiamento da educação de alunos com deficiência na escola regular, nas classes comuns e, concomitantemente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

transtornos globais do desenvolvimento? Trata-se de um amplo universo de questionamentos que exigem tempo e dedicação para a construção de respostas. Admito que, apesar da importância dessas perguntas, o presente texto não terá como meta a construção dessas respostas, contudo esta análise se ocupa de um plano discursivo no qual tais respostas poderão ser construídas. Essa construção poderá levar em conta a necessidade de compreensão atualizada que considere períodos históricos posteriores àqueles focalizados no presente texto. Se desejarmos circunscrever o foco de nossas interrogações, como foi anunciado, para um momento histórico e identificarmos contextos específicos, como a Região Sul e o estado do Rio Grande do Sul, devemos restringi-lo por meio de perguntas emergentes: Quais foram as mudanças (possíveis efeitos) na escolarização dos sujeitos da educação especial identificáveis nos últimos anos? Quais têm sido as diretrizes e as ações que caracterizam a política nacional para a área? Que movimentos identificamos no cotidiano das escolas e nos setores implicados com a educação das pessoas com deficiência?

Para buscar essas respostas, considero necessário destacar alguns acontecimentos que se constituem marcos para a educação especial brasileira, em função de suas características e de seus possíveis impactos no cotidiano das redes. Tomo como pontos de partida: o reconhecimento de que *há muitas mudanças em curso* desde a aprovação das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, em 2001 (BRASIL, 2001), com ênfase para a força mobilizadora de documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008); a percepção de que *existem proposições articuladas⁴, em nível nacional*, expressas em diferentes projetos que visam às mudanças de concepções e de serviços que caracterizaram a educação especial brasileira; a identificação de que *há estudos que buscaram conhecer e sistematizar essas mudanças⁵*.

⁴ Refiro-me a programas como “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, lançado em 2003 pelo Ministério da Educação. Esse Programa tem o objetivo de difundir a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e vem sendo implantado em um elevado número de municípios-polo que atuam como multiplicadores para outros municípios da sua área de abrangência. Os eixos organizadores desse Programa são a gestão e a formação.

⁵ Há muitos estudos que têm avançado na construção desse conhecimento. No que se refere à análise do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, no estado do Rio Grande do Sul, destaco a tese de Francéli Brizolla em função de sua sistematicidade e abrangência de dados (BRIZOLLA, 2007). Para uma análise que se dirige a diferentes pontos do território nacional, encontramos vários estados e municípios presentes nas reflexões expressas em Baptista e Jesus (2009).

Partindo dessas premissas e sabedor da intensa diferenciação que caracteriza os pontos de referência para esta análise, destaco inicialmente uma resolução que dá operacionalidade à Política Nacional de Educação Especial, além de anunciar a busca de indicadores que nos permitam conhecer como têm variado as matrículas nos diferentes espaços de escolarização para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Início pela Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009a) que “institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Essa opção pode ser facilmente justificada, visto que o atendimento educacional especializado passa a ser um conceito-chave relativo à gestão da educação especial após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Para abordar o contexto de aprovação da referida resolução, é importante considerarmos o parecer que a precedeu – Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB (BRASIL 2009b). A breve história de aprovação desse parecer mostra a força de instituições privado-filantrópicas quando se trata da oferta da educação especial⁶. A versão definitiva homologada garante que o atendimento educacional especializado – complementar ou suplementar – possa ser oferecido por essas instituições em parceria com o setor público, com a garantia de uso de recursos do FUNDEB dirigidos à instituição executora desse serviço.

O Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB visava à regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, “tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 haverá a distribuição de recursos do FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009” (BRASIL, 2009b).

Desse modo, o referido parecer destaca que, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, considerando suas matrículas em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. E continua:

⁶ Refiro-me ao fato de ter existido uma primeira versão desse Parecer que não foi homologada, tendo retornado ao CNE em função de não garantir que as instituições pudessem assumir a oferta de atendimento educacional especializado e receber o financiamento do FUNDEB previsto pelo Decreto nº 6.571 de 2008.

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na *concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular*, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Como podemos perceber, o Parecer não introduz aspectos desconhecidos ou propriamente “novos”, mas *insere-se em um continuum de propostas e dispositivos* que, em função daquilo que diz – *escolarização no ensino comum* – e daquilo que não diz – *não refere casos de excepcionalidade da escolarização em ambientes especializados* –, altera um teor discursivo que permeou os documentos orientadores ou legais para a área da educação especial nos últimos anos. Esse contraste, quando analisamos os documentos legais ou orientadores da política nacional para a área, pode ser reconhecido em proposições operacionais muito distintas, como acontece com a mudança de ênfase da *classe especial* para a *sala de recursos* como espaço especializado prioritário no ensino comum, além da mudança quanto à valorização das parcerias com o setor privado filantrópico para a oferta dos serviços. A análise desse contraste e de suas singularidades históricas entre os textos da Política Nacional de Educação Especial de 1994 e aquela de 2008 foi objeto de atenção de uma publicação anterior (BAPTISTA, 2008).

Quando analisamos a legislação brasileira relativa à educação, essa tendência que corrobora a inclusão como diretriz é evidente. Nessa direção, a Resolução 04/2010 do CNE-CEB (BRASIL, 2010), que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*⁷, reafirma a educação especial como modalidade transversal e “parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (Art. 29), indicando que:

⁷ Recomendo a análise dessa resolução, bem como do Parecer 07/2010 do CNE-CEB que trata da mesma matéria. A breve abordagem desses documentos no presente texto deve-se à busca de manter a centralidade temática na educação especial.

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Art. 29, §1º, grifo nosso).

E afirma ainda que, “na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: *o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular*” (Art. 29, §3º, grifo nosso).

Retomando a análise acerca da educação especial, é clara a “relação de continuidade” entre a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB e a Resolução 04/2009 do CNE-CEB. Essa sintonia torna-se evidente ao considerarmos as palavras desse Parecer:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Em momento conclusivo, no Parecer destaca:

Desse modo, propomos que este Parecer seja regulamentado conforme o Projeto de Resolução anexo, que estabeleceu como prioridade:

- *A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.*
- *A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.*
- *A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.*
- *As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento*

educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.

- *As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.*
- *A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.*
- *As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.*
- *As atribuições do professor que realiza o AEE.*
- *A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.*

(BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de um amplo conjunto de diretrizes que têm como pólo inicial a defesa do ensino comum para a totalidade do alunado.

A Resolução 04/2009 do CNE-CEB tem como artigo inicial a indicação:

Art. 1º [...] *os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em classe comum de escola de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a).*

Essa resolução define o alunado que é público-alvo para o atendimento educacional especializado (AEE), além de apresentar detalhamento relativo aos diferentes aspectos que integram as prioridades. O art. 8 indica que “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE”. Em seguida, no mesmo artigo: “O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]”. Para além desse pressuposto vinculador, o texto da resolução indica que é de competência dos professores que “atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE” a elaboração e

execução do “plano do AEE”, em articulação com os demais professores do ensino regular. Percebe-se, portanto, a necessidade de planejamento e de articulação entre educação especializada e ensino comum.

No que se refere à formação do professor responsável pelo AEE, as indicações da referida resolução são bastante genéricas: “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial” (Art. 12). Pode supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros.

Quanto às diretrizes para a ação desses profissionais, o Art. 13 indica que são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar *serviços, recursos* pedagógicos, de acessibilidade e *estratégias* considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar *plano de Atendimento Educacional Especializado*, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – *Organizar* o tipo e o número de *atendimentos* aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – *Acompanhar* a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na *sala de aula comum do ensino regular*, bem como em outros ambientes da escola;
- V – *Estabelecer parcerias* com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – *Orientar professores e famílias* sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a *tecnologia assistiva* de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer *articulação com os professores da sala de aula comum*, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (grifo nosso).

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de ações centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho

compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum, como indicam os incisos IV, VI e VIII. Será necessário que o debate contemporâneo e a capacidade de gestão delimitem com maior clareza o conjunto de iniciativas/expectativas dirigidas a esses profissionais que passam a ter uma ação de extrema importância no atual momento histórico. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de educação especial contemporânea, considerados os investimentos de recursos como o financiamento do FUNDEB. Além disso, as atribuições que implicam articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O que devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões...

Se temos avançado na proposição de documentos normativos ou orientadores e identificamos resistências quanto à transformação de práticas escolares, como podemos analisar o movimento que caracteriza a escola brasileira contemporânea? Quais dispositivos analíticos nos auxiliam a compreender essas mudanças quando nosso foco é a educação especial e os processos de inclusão escolar? A presente análise procurou mostrar que se trata de processos altamente complexos, dependentes das dinâmicas de reinterpretação por parte dos atores sociais implicados no movimento de instituição das políticas. O conhecimento acerca desses processos depende de investimento em análises que congreguem o olhar atendo que une os indicadores – como aqueles relativos às matrículas, à formação, à instituição de serviços – ao acompanhamento processual, descritivo e analítico que busca identificar as nuances e as diferentes interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos o teor discursivo de documentos que têm conferido direção à educação especial. Buscamos nexos entre diferentes documentos, identificando características que mostram uma direção política para a área, com a reafirmação da inclusão e da restrição de um processo de seletividade do aluno que ‘poderia’ ser incluído. Essa análise nos evidencia que, nos

documentos que constituíram as bases referenciais, há uma pressuposição de que a escola de ensino comum deva ser organizada como um espaço destinado às pessoas em geral; há a presença de um direcionamento implícito no sentido de que a escola especial não deixa de existir, mas deve mudar sua forma de atuação (da substituição à ação complementar ou suplementar do processo de escolarização); há um movimento de indicação de que os recursos públicos serão destinados ao atendimento especializado se este atendimento estiver em sintonia com os princípios da Política Nacional de Educação Especial de 2008, não for substitutivo à escolarização e, mais ainda, cumprir exigências mínimas de regularidade e articulação com o sistema de ensino frequentado pelo aluno. Pode-se observar um *continuum*, com o processual avanço da exigência de efetivação da inclusão escolar e o apagamento de um discurso que ainda admitia que, para alguns casos, essa diretriz poderia não ser o eixo da escolarização.

Com relação ao financiamento, é importante reconhecermos que tem sido por intermédio deste ‘elo’ da cadeia constitutiva da política que se efetivam as diretrizes expressas em um documento como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008. Não basta dizer como devem ser organizados os serviços, é necessário indicar aqueles que receberão apoio efetivo – como a dupla matrícula instituída pelo Decreto nº 6.571/2008 e confirmada pelo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) – e como será a operacionalização desse apoio. Nesse sentido, a crescente implementação de salas multifuncionais de recursos, nos municípios brasileiros que apresentam demanda na forma de projetos, é apenas uma parte desse processo. De fato, é fundamental o oferecimento de condições aos municípios para a oferta do atendimento educacional especializado, porém esse movimento depende de ações recíprocas de investimento para que haja a garantia de pessoal qualificado para o exercício dessas funções. De qualquer modo, os municípios estão sendo provocados quanto à reflexão acerca de *como* oferecer o atendimento educacional especializado e, desse modo, podem redesenhar a histórica relação de dependência de instituições externas ao poder público que concentraram os serviços e os recursos relativos à educação especial. São recursos que ultrapassam a materialidade do apoio econômico, pois a histórica relação de fornecimento de quadros, por meio das cedências de professores e de outros profissionais, tem afastado das redes

públicas os profissionais que se qualificam e passam a atuar em instituições conveniadas. Essas cedências acabam contribuindo para a justificativa de que não existe pessoal com formação para atuar em processos de inclusão, seja como docentes ou como assessores de outros professores. Quando nos afastamos das capitais e das regiões metropolitanas, a tendência é que nossas cidades tenham a APAE, ou instituições similares como sinônimos de 'educação especial'. Nessas instituições concentraram-se os alunos e os profissionais, frequentemente cedidos pelas administrações públicas, que acumularam a experiência prática e as oportunidades de formação que dariam suporte para o trabalho pedagógico.

Ao analisarmos dados quantitativos de matrícula, como aqueles relativos ao Censo Escolar, observa-se uma elevação contínua dos indicadores de matrícula no ensino comum. No entanto, podemos também identificar que persiste a ação de uma rede de organizações não governamentais que tem tradição na oferta de serviços de educação especial. Essas instituições representam uma 'tradição' como polos aglutinadores do conhecimento acerca dos sujeitos da educação especial. As mudanças relativas à oferta de atendimento não podem prescindir esses polos, mas devem exigir deles uma proposta compatível com o atual momento histórico. Esse direcionamento assume importância potencializada quando reconhecemos que as redes municipais brasileiras, em sua grande maioria, não têm um acúmulo de experiências e recursos nessa área específica. Como lidar com essa carência? Investindo em formação de profissionais, concentrando na rede pública o pessoal qualificado, garantindo espaços múltiplos de constituição do atendimento educacional especializado e, especialmente, redefinindo as parcerias que possam valorizar a educação especial concebida como conjunto de conhecimentos, profissionais e serviços.

Esse processo mostra-se com configurações bastante diferenciadas que dependem dos contextos históricos de referência, como mostram os estudos de Delevati (2012) e Viegas (2014). Tais pesquisas nos ajudam a refletir sobre um paradoxo: mais sistematização da educação especial é garantia de apoio à inclusão escolar? Arrisco-me a responder: não necessariamente. Podemos, com facilidade, usar a presença institucional para reafirmar nosso desejo da manutenção daquilo que conhecemos. As práticas que caracterizam a ação em uma escola especial estão muito

distantes daquelas que são necessárias a uma escola comum que vive o desafio de ter alunos com singularidades que demandam adequações relativas ao currículo, à avaliação e ao planejamento. Esse é um dos nossos grandes desafios: refletir sobre como cada um de nós contribui na invenção de trajetos que não estão dados e que dependem de nossa capacidade de agir, propor, exigindo a assunção de responsabilidades por parte dos órgãos competentes. Na universidade, nossa meta continuará sendo aquela de formar profissionais capazes de construir respostas a esses desafios e de avançar na busca de conhecimento sistematizado na forma de pesquisa que ajude a redefinir continuamente esses processos.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, Especial, p.899-919, 2007.
- BAPTISTA, C. A Política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. et al. (Org.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRRN, 2008. p.19-33.
- BAPTISTA, C.; JESUS, D. *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lex*. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 set. 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 14 de julho de 2010, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Lex*. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRIZOLLA, F. *Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DELEVATI, A. C. *AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS*. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FARENZENA, N. *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

FERREIRA, J.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LBD: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.23-34.

KASSAR, M. C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução n. 02/2001. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.3-4, p.13-25, 2002.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2007.

VIEGAS, L. Educação especial: políticas públicas no Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria. *Anais...*, Santa Maria, 2006.

VIEGAS, L. *A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS*. 2014. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.