



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÔNICA GRAZIELI MARQUET

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR –
O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA - RS (2007- 2018)

PORTO ALEGRE
2018

MÔNICA GRAZIELI MARQUET

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR -
O contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

MARQUET, Mônica Grazieli
POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR - O CONTEXTO DO
MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA-RS (2007- 2018) / Mônica
Grazieli MARQUET. -- 2018.
152 f.
Orientador: Claudio Roberto BAPTISTA.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação Especial . 2. Inclusão Escolar. 3.
Políticas Educacionais. 4. Atendimento Educacional
Especializado. 5. Capão da Canoa. I. BAPTISTA, Claudio
Roberto, orient. II. Título.

Mônica Grazieli Marquet

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR –
O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA- RS (2007- 2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Aprovada em 19 dezembro 2018.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Mauren Lúcia Tezzari
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

AGRADECIMENTOS

“Um pouco de perfume sempre fica nas mãos de quem oferece flores.” Provérbio Chinês

Uma caminhada nunca é individual, várias são as pessoas que encontramos no decorrer do percurso, muitas permanecerão outras só deixarão o doce cheiro na saudade e as boas lembranças dos momentos divididos. Os dois anos percorridos na construção desta dissertação estão carregados de sentimentos: alegrias, dúvidas, medo, realização, desafios, conquistas. Pretendo, neste momento, embora saiba que com palavras nunca conseguirei demonstrar a intensidade de meus sentimentos, endereçar estas linhas em agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, me acompanharam.

Em primeiro lugar, dedico minhas palavras de agradecimento ao meu orientador, Professor Claudio Roberto Baptista, por toda a paciência, atenção, empenho com que sempre me orientou. Obrigada por ter me acompanhado neste processo de formação de uma pesquisadora, por valorizar meus pequenos sucessos, por todas as possibilidades de trocas, por todo conhecimento compartilhado, por todos os momentos de orgulho em poder aprender com as palavras de alguém com tanto conhecimento em nossa área de estudo, sem esquecer de todas as pessoas que, por seu intermédio, tive o prazer de conhecer e dialogar.

Aos professores Edson Pantaleão, Lílíana Passerino, Mauren Lúcia Tezzari e Nalú Farenzena pela possibilidade de interlocução, pela atenção que dispensaram ao meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

Agradeço as pessoas responsáveis por meus sonhos, por minha educação, por terem construído em mim uma pessoa forte, determinada, que luta intensamente pela realização dos objetivos, minha família, obrigada por serem meus exemplos. A meus pais, Sérgio e Maria, as palavras de reconhecimento e carinho por todas as dificuldades enfrentadas para que eu pudesse estudar e, hoje, esteja concluindo o curso de mestrado.

À irmã Rejane, ao cunhado Rodrigo e ao afilhado Diego, meu beijo carinhoso e meu muito obrigada por cada segundo de atenção, por todo amor, por todas as palavras de otimismo, por todos os momentos de estudo. Amo vocês!

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do NEPIE, colegas que levarei para sempre em meu coração: Aline Delevati, Ana Carolina Christofari, Ânie Oliveira, Bruna Alós, Carla Maciel, Carlos Soares, Delfina Silva, Gilvane Correia, Júlia Rosa, Juliana Souza, Mayara da Silva, Sheyla Werner, obrigada pelos risos compartilhados, pelo conhecimento dividido, pelas ótimas e produtivas discussões, pelo apoio, amizade e incentivo.

Às amigas, colegas que há 11 anos são inseparáveis na amizade e nos estudos. Da UFSM para a UFRGS e para a vida toda, Lidiane Zwick e Scheila Fucks, obrigada por acreditarem na possibilidade de realização desde sonho desde o momento da inscrição até agora e por sempre estarem presentes iluminando minha caminhada.

Aos demais amigos que sempre entenderam minha ausência e sempre se fizeram presentes, que acompanharam meus risos e minhas lágrimas Adriane Bildhauer, Claudia Baldasso, Débora Fontoura, Franciele Félix, Gabriele Riguer, Stela Porte, Renata Helfenstein. As minhas colegas de trabalho Andrea Rosa, Grazielle Andrade, Graziela Scheffer, Janaina Herborn por todas as oportunidades de estudo e palavras de que tudo daria certo. Não seria possível sem vocês!

E, finalmente, e, não com menos importância, agradeço a Deus por me abençoar constantemente possibilitando sucesso nos desafios enfrentados.

A todos obrigada por permitirem que esta dissertação seja uma realidade.

Então, finalmente chegou o dia em que a escola buscou permitir que os cactos fossem cactos. Tentou parar de projetar jardins que seriam ideais e infalíveis para cactos e rosas. Tentou parar de regular, medir e ordenar exaustivamente o jardim. Rasgou seus velhos mapas que a guiavam nas mesmas viagens há séculos e arriscou, com cautela, viver alguma novidade. E, até onde sei, lá está a escola, cheia de espécies de cactos e rosas, ambos com sua beleza e com seus espinhos. De tempos em tempos, surge mais uma espécie. A escola, por vezes se assombra, mas continua... (A ESCOLA E OS CACTOS, autor desconhecido)

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial, assim como seus possíveis resultados na organização de serviços e nas práticas escolares no município de Capão da Canoa/RS, com ênfase no período entre 2007 e 2018. A base teórica fundamenta-se nas aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas e do pensamento sistêmico, por meio do diálogo com estudiosos como Stephen Ball, Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, e os caminhos metodológicos contemplam diferentes estratégias: análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais e análise de indicadores educacionais. A investigação ocorreu a partir de seis eixos que orientaram a análise: Legislação Municipal; Organização da Secretaria Municipal de Educação: Setor responsável pela educação especial; Adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Profissionais: provimento e perfil; Educação Especial: Espaços de Atendimento Exclusivo e Atendimento Educacional Especializado. Entre os aspectos emergentes da pesquisa, destacam-se: a aprovação de quatro dispositivos normativos locais que orientam a organização da estrutura educacional, conservando uma tendência de seguir as normativas federais; a instituição, em 2009, de um setor responsável pela educação especial na Secretaria Municipal de Educação; uma disposição no sentido de que a adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade tenha impulsionado ações que tendencialmente indicam movimentos que estavam em sintonia com as diretrizes propagadas pelo Programa em perspectiva educacional inclusiva, no sentido de valorização do ensino comum e da oferta de serviços de apoio; a ocorrência de investimento no sentido de assegurar a presença de profissionais que atuam na escolarização de alunos público-alvo da educação especial, a partir de concurso público em 2008, nomeando professores especializados e, em 2012, nomeando auxiliares de educação especial com formação de nível médio; a manutenção de espaços de atendimento exclusivo, em espaço público integrante do sistema municipal e de natureza privado-filantrópica; o atendimento educacional especializado, oferecido nas escolas de ensino comum, constituindo-se como apoio em sala de aula, em momento inicial, e como predomínio da ação na sala de recursos em momentos mais recentes. Observa-se a ampliação do acesso dos alunos com deficiência aos serviços, intensificação da responsabilidade do município, como ente federado, e instituição de serviços em uma proposta educacional que busca garantir o direito à escolarização. Tais movimentos ocorrem por meio de oscilações no sentido de busca de qualidade e de protagonismo do setor público na oferta dos serviços educacionais.

Palavras-Chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Políticas Educacionais. Atendimento Educacional Especializado. Capão da Canoa

ABSTRACT

The present research investigates the trajectory of the politics of scholar inclusion designed to the students currently known as the target audience of the special education as well as the possible effects in the organization of the services and schools practices, in the context of *Capão da Canoa* county in the period between 2007 and 2018. The theoretical basis is substantiated on the approximations and complementarities of the policy cycle and the systemic thinking theories, through the dialogue with scholars as Stephen Ball, Gregory Bateson, Humberto Maturana and Francisco Varela. The paper refers to a qualitative research and the methodological paths contemplate different strategies: documentary analysis; semistructured interviews with education managers and the analysis of the educational indicators. The investigation has taken place by means of six analytical axes: municipal legislation; organization of the Municipal Education Department (the responsible sector to the special education); the accession to the program *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*; the provision and the profile; Special Education: the exclusive and specialized service. Regarding the aspects that emerged from the research, the following were highlighted: the approbation of four local normative dispositives that orientates the education structure organization, maintaining a tendency to follow federal regulations; the institution in 2009 of a sector responsible for special education in the municipal education department; a provision in the sense that the accession to the program has promoted actions that tend to indicate movements that were in line with the guidelines propagated by the program in an inclusive educational perspective, indicating the valorization of the common school work and the offer of support services; the occurrence of investments in the sense to guarantee the presence of professional that actuates in the schooling of the students with disabilities, considering not only the public tender that happened in 2008 that convoked specializes teachers but also that this one has appointed special education assistants with a high school education in 2012; The maintenance of spaces to the exclusive service inside the public space that is part of the municipal system and that presents a private-philanthropic nature; the special education service that is offered in the regular school, constituting as a support inside the classroom, in the initial moment, and as predominant in the specialized room (Sala de Recursos) at more recent times. It is observed that the expansion of the access to services, the intensification of the municipal responsibility, as a federal member, and the institution of services with an inclusive proposal that aims to guarantee the schooling right to the students with disabilities. The above mentioned movements have occurred by means of oscillations in search direction to quality and of the protagonism of the public sector in the offer of educational services.

Keywords: Special Education. Scholar Inclusion. Educational Politics. Specialized Educational Service. Capão da Canoa

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução das Matrículas no Brasil, em Classes e Escolas Especiais x Classes Comuns no Ensino Fundamental, 2007 – 2017.....	39
Gráfico 2- Quantitativo de Professores Especializados por Etapa de Atuação - 2017 e 2018.....	77
Gráfico 3- Quantitativo dos Auxiliares de Educação Especial por Etapa de Atuação - 2017 e 2018.....	79
Gráfico 4- Distribuição das 97 Matrículas de Acordo com o Ano de Ingresso- 2004 a 2018.....	89
Gráfico 5- Matrículas na Escola Especial por Faixa Etária –2018.....	89
Gráfico 6- Quantitativo de Alunos Provenientes de Escola Especial ou APAE x Alunos Provenientes da Escola Comum – 2018.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Demonstrativo das Normativas Legais que versam sobre Educação Especial no Município de Capão da Canoa.....	52
Tabela 2 - Distribuição de Salas de Recursos no Município de Capão da Canoa/RS por Rede de Ensino entre os anos 2007 e 2011.....	53
Tabela 3 - Matrículas na Educação Especial Classes Comuns/Educação Básica - Ensino Regular e/ou EJA por Dependência Administrativa em Capão da Canoa/RS entre os anos de 2007 e 2017.....	54
Tabela 4 - Matrículas na Educação Especial em Classes Especiais e Ensino Exclusivo por Dependência Administrativa em Capão da Canoa/RS entre os anos de 2007 e 2017.....	55
Tabela 5- Demonstrativo referente ao vínculo dos Professores de Educação Especial II/2017.....	76
Tabela 6- Demonstrativo referente ao vínculo dos Professores de Educação Especial II/2018.....	76
Tabela 7- Demonstrativo dos locais de atuação/ função dos Professores de Educação Especial II/2017- Rede Municipal de Capão da Canoa.....	78
Tabela 8- Demonstrativo dos locais de atuação/ função dos Professores de Educação Especial II/2018 -Rede Municipal de Capão da Canoa.....	78
Tabela 9- Vínculo dos Auxiliares de Educação Especial II/2017.....	79
Tabela 10- Vínculo dos Auxiliares de Educação Especial II/2018.....	79
Tabela 11- Atuação dos Auxiliares da Educação Especial II/2017.....	80
Tabela 12- Atuação dos Auxiliares da Educação Especial II/2018.....	80
Tabela 13 - Distribuição de alunos por idade.....	85
Tabela 14- Distribuição de alunos por Turmas de Ciclo/ Turno da manhã/2018.....	87
Tabela 15- Distribuição de alunos por Turmas de Ciclo/ Turno da tarde/2018.....	87
Tabela 16- Distribuição de alunos por Turmas de Oficina/ Turno da manhã/2018....	88
Tabela 17 - Distribuição de alunos por Turmas de Oficina/ Turno da tarde/2018.....	88

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANPED** – Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAT** – Centro de Apoio Transdisciplinar
- CC** – Capão da Canoa
- CEB** – Câmara Educação Básica
- CF** – Constituição Federal
- CID** – Classificação Internacional de Doenças
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DA** – Deficiência Auditiva
- DM** – Deficiência Mental
- DPEE** – Departamento de Políticas de Educação Especial
- DV** – Deficiência Visual
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEFE** – Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- MP** – Medida Provisória
- NEPIE** – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PEC** – Proposta de Emenda Constitucional
- PEI:DV** – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

PMCC – Prefeitura Municipal de Capão da Canoa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPG-Edu – Programa de Pós-Graduação em Educação

RS – Rio Grande do Sul

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

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIAS, PERSPECTIVAS E ENLACES COM O TRABALHO.....	14
2 DELINEANDO A PESQUISA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	19
2.1 O DESENHO METODOLÓGICO.....	21
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: RESGATE HISTÓRICO NO CONTEXTO BRASILEIRO	28
3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA LEITURA SOBRE AS INTERLOCUÇÕES NACIONAIS E MUNICIPAIS A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS.....	28
4 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAPÃO DA CANOA	46
4.1 CAPÃO DA CANOA: CONSTITUIÇÃO DE UM MAPA.....	48
4.2 ANÁLISE CONTEXTUAL.....	56
4.2.1 Eixo 1- Legislação Municipal	57
4.2.2 Eixo 2- Organização da Secretaria Municipal de Educação: Setor responsável pela educação especial	61
4.2.3 Eixo 3- Adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	62
4.2.4 Eixo 4- Profissionais: Provimento e perfil	70
4.2.5 Eixo 5- Educação Especial: Espaços de Atendimento Exclusivo	82
4.2.6 Eixo 6- Atendimento Educacional Especializado	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	112
ANEXO.....	126
ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	127
ANEXO B - Legislação Municipal.....	128

1 INTRODUÇÃO

Tudo o que é dito, é dito por alguém. Toda reflexão produz um mundo. Sendo assim, é uma ação humana realizada por alguém em particular, num lugar em particular. (MATURANA, VARELA, 1995, p. 69)

1.1 TRAJETÓRIAS, PERSPECTIVAS E ENLACES COM O TRABALHO

Nossas escolhas nos constituem, formam-nos como sujeitos inseridos em uma sociedade organizada por regras e oportunidades, em uma vasta gama de possibilidades. Então, identificamos nossas escolhas, as quais são definidas por concepções que se constituem frente às regras morais, éticas e sociais que determinam nossas histórias, ações, experiências, percursos e caminhos traçados. O valor desses aspectos é confirmado por Bateson (1986), quando destaca que “nada surge do nada” (p. 53). Assim, inicio esta apresentação a partir das contextualizações relativas aos caminhos que percorri, permeadas por minhas preferências, experiências, tensões, descobertas em contextos pessoais e profissionais que vêm me constituindo e dão forma a esta escrita.

Minha trajetória acadêmica vinculando formação à educação inclusiva começa no ano de 2004, quando ingresso na Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Licenciatura em Educação Especial. O interesse por essa licenciatura surgiu da proximidade do ensino comum com a possibilidade de aprendizagem de educandos com deficiência¹: sujeitos oriundos de um percurso histórico de exclusão, segregação, para então, atualmente, serem envolvidos no processo educacional que tem como perspectiva a educação inclusiva. No decorrer da graduação, por meio dos estágios acadêmicos, tive a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas em escolas especiais. As mais relevantes ocorreram em uma escola voltada especificamente para alunos surdos e em outra que atendia alunos com distintas

¹ É importante contextualizar a opção pelo uso da expressão pessoa com deficiência . Considerando o poder das palavras, a força e o significado que algumas expressões constroem, adoto, a partir de um debate contemporâneo, a definição conceitual do sujeito da educação especial, seguindo a concepção apresentada por Plaisance (2015, p.230). O autor faz uso do termo pessoa com deficiência para caracterizar, dentro de uma perspectiva social, indivíduos que enfrentam obstáculos para a participação nos diversos espaços de vida compartilhados. Os estigmas atribuídos a essas pessoas estão diretamente relacionados às suas interações com o meio, ou seja, não existe estigmatizado em si, mas sempre em inter-relações contextuais, relativas a circunstâncias variáveis.

deficiências, como paralisia cerebral, deficiência intelectual e deficiência visual. Entre os anos de 2004 e 2008, embora já existisse grande destaque para as propostas na perspectiva da educação inclusiva, associadas à intensificação de ações do governo federal brasileiro em busca de oferecer condições para o acesso e a permanência de todos na escola, ainda era significativa a referência às instituições de educação especializadas.

Kassar e Rebelo (2011, p.01) referem-se à trajetória da educação especial a partir das diferentes propostas nas formas de atendimento, as quais variaram entre o atendimento especializado na perspectiva de habilitação/reabilitação e a ação educacional. Inicialmente, essas iniciativas apresentaram-se com forte caráter médico/clínico e, prioritariamente, “segregado”. Na história da educação especial brasileira, de modo geral, o atendimento ou a “educação especializada” coube, hegemonicamente, a dois espaços: as classes especiais e as instituições especializadas, pois eram considerados mais adequados aos atendimentos às pessoas com deficiência.

Esse percurso vem marcado por mudanças que determinam o enfoque, ou seja, a maneira por meio da qual se pensa a questão das diferenças. Assim, Silva (2009, p.136) evidencia que “as características econômicas, sociais e culturais de cada época têm determinado o modo como se tem ‘olhado’ a diferença”.

Autores como Kassar, Arruda e Benatti (2007) destacam a ocorrência de ações do governo federal para efetivar as políticas de inclusão social, assim, ao relacionar inclusão e educação, sinalizam as ações propostas que direcionam as escolas para a tendência em favorecer o atendimento de todas as crianças, independentemente de diferenças étnicas, sociais, culturais ou de outra ordem. Com foco nas crianças com deficiência, essas ações são fortalecidas com a elaboração de iniciativas como o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2005). Em sintonia com as referidas autoras, reconheço as inquietações frente ao processo de reestruturação e à efetivação das propostas educacionais. A perspectiva da educação inclusiva, como diretriz, coexiste com a evidência de que alunos com deficiência ainda frequentam escolas especiais. Assim, as mudanças exigem grandes alterações na atuação profissional de educadores especiais, bem como o conhecimento de estratégias para auxiliar o grupo docente a desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade constitutiva das escolas.

Destaco, também, minha experiência como profissional no município de Capão da Canoa, até então a mais desafiante em relação à prática pedagógica. A escola caracterizava-se por ter uma proposta pedagógica em sintonia com a perspectiva de educação inclusiva, na qual os alunos surdos se encontravam matriculados no ensino regular. Tal experiência associa-se ao processo de inclusão escolar prescrito na legislação como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no Decreto nº 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009a), os quais preveem o acesso à rede regular de ensino, impulsionando medidas para tornar os sistemas educacionais inclusivos, perpassando todas as etapas e níveis, desde a educação infantil à educação superior. A partir desse período, pude pensar sobre a educação em instituições especializadas em paralelo a de escolas com proposta pedagógica em sintonia com a perspectiva da educação inclusiva. Por intermédio das práticas pedagógicas vivenciadas, construí conceitos que — em consonância com autores como: Kassar (2004), Ferreira e Ferreira (2004), Góes (2004), Laplane (2004), Beyer (2005), Prieto (2006), Baptista (2009) — ratificam a importância de discutir e repensar aspectos ligados à política de educação especial nessa perspectiva.

A partir da significância dessas experiências escolares, venho direcionando minhas formações acadêmicas e leituras para essa área de conhecimento. A atuação como professora no município de Capão da Canoa/RS contempla atendimento em sala de recursos para alunos com transtorno global do desenvolvimento, deficiência intelectual, surdez e deficiência visual. Entre os trabalhos realizados, posso destacar a atuação como intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS), em sala de aula regular e em sala de recursos e, também, como tradutora de braille.

É possível analisar a proximidade das relações teóricas e práticas, consideradas como fator de influência mútua para fazer pensar a educação e as práticas sociais inclusivas. Para Paulo Freire,

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo e transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter, no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar, ele precisa conhecer um pouco. (FREIRE, 1987, p. 265).

Considero, assim, a articulação entre a prática da pesquisa e as configurações que se estabelecem nesse ambiente educacional, no qual atuo profissionalmente há dez anos. A partir disso, algumas indagações começam a surgir, as quais evidenciam a busca pelo desconhecido e motivam o desdobramento da atual pesquisa.

As questões geradoras deste trabalho estão relacionadas a como a rede municipal de ensino de Capão da Canoa vem compreendendo as políticas de educação inclusiva? Como essas políticas vêm sendo praticadas no município? Como a realidade política educacional local pode estar em sintonia com as políticas nacionais? Quais os direcionamentos que essa rede municipal tem assumido com base em tal política? Como se organiza o atendimento educacional especializado, considerando a importância desse serviço no debate relativo às políticas de inclusão escolar? Qual perfil de formação dos profissionais que assumem a função de docentes especializados em educação especial? Qual a organização e quais as dinâmicas do trabalho de apoio especializado em educação especial?

Segundo Larrosa (2002), nossas experiências nos transformam, modificam e constituem. A partir dessa transformação, do transcorrer dessa experiência como professora na educação especial, constituo-me pesquisadora ao ingressar no mestrado em educação da UFRGS. A pesquisa, desenvolvida dentro da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-Edu), está vinculada às atividades do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), também na UFRGS, na Faculdade de Educação.

Ao ser identificado o relevante papel assumido pelos municípios frente à oferta educacional nas etapas iniciais de escolarização, evidencia-se uma clara justificativa para uma proposta de pesquisa que toma como eixo temático a análise de políticas públicas relativas à inclusão escolar do público-alvo da educação especial em um contexto municipal como o de Capão da Canoa, no Rio Grande do Sul. É possível reconhecer que um trabalho dessa natureza pode produzir avanços no conhecimento acerca de como tem se configurado a trajetória deste município em relação à organização e à articulação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entre 2007 e 2018.

O objetivo geral é: investigar a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial², assim como as possíveis mudanças na organização de serviços e nas práticas pedagógicas escolares no município de Capão da Canoa- RS. Em função desse interesse, podem-se identificar como objetivos específicos:

- a) Analisar como têm se organizado as diretrizes educacionais de educação especial nesse município, e quais as possíveis sintonias com as diretrizes nacionais;
- b) Identificar as configurações que caracterizam o atendimento educacional especializado nessa rede, bem como o sentido atribuído a esse dispositivo pedagógico atualmente;
- c) Discutir as eventuais alterações nos índices de matrícula nessa rede municipal de ensino, considerando os espaços do ensino comum e do ensino exclusivamente especializado;
- d) Investigar os movimentos de contratação de profissionais para a educação especial considerando o período em análise- seja para a atuação no ensino comum ou nos serviços exclusivamente especializados.

Os resultados dessa pesquisa tendem a ser significativos, considerando o atual contexto político, no qual estão sendo discutidas questões sobre democracia, educação, participação social e direitos humanos. Nesse sentido, é fundamental saber como os sistemas de ensino têm se organizado para assegurar a escolarização das pessoas com deficiência.

² De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, em seu Art. 1º § 1º para fins deste decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

2 DELINEANDO A PESQUISA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Tal circularidade, tal encadeamento entre ação e experiência, tal inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, indica que todo ato de conhecer produz um mundo. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 68)

Para o desenvolvimento de uma investigação, é necessário determinar um método, ou seja, definir um caminho que se irá percorrer. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a metodologia deve contemplar a reciprocidade das trajetórias pretendidas e do tema proposto, buscando estabelecer direções que possibilitem, no decorrer da pesquisa, construir possíveis respostas associadas às questões de pesquisa.

Neste capítulo são apresentados os caminhos, os fios condutores que nortearam as buscas, os diálogos com outros pesquisadores e que possibilitaram a análise sobre os achados da pesquisa. Estas definições permitiram a construção de uma teia envolvendo a temática: *análise de políticas públicas de inclusão escolar*, contemplando uma circularidade entre a ação e a experiência como partícipes na produção dos fenômenos investigados.

Ao constituir-me como pesquisadora, tomo como base as ideias de Maturana e Varela (1995, p.69), as quais consideram que “toda reflexão produz um mundo. Sendo assim, é uma ação humana realizada por alguém em particular, num lugar em particular”, dessa maneira, as reflexões geradas na presente pesquisa carregam experiências e percepções. Os resultados buscam socializar e multiplicar as ações que envolvem a temática.

Visando a atender os objetivos propostos, definiram-se, como recorte temporal, os anos de 2007 a 2018, pois reconhecemos a reestruturação das conjunturas políticas que orientam as propostas da modalidade de educação especial no decorrer deste período. Nesta janela temporal de onze anos, tem-se a introdução de nova perspectiva educacional que passa a orientar o sistema educacional brasileiro direcionando as escolas a atuarem na perspectiva educacional inclusiva, acentuando as iniciativas para matricular alunos com deficiência no ensino regular. Ratificando essa ideia, Jesus (2015, p. 45) afirma que “essas mudanças foram impulsionadas pelas políticas nacionais que tinham em seu bojo o movimento internacional de educação para todos, embora se reconheçam

muitas ambiguidades que acompanham/acompanham os processos”. Essas iniciativas se intensificam a partir da divulgação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o qual apresenta diretrizes educacionais que fundamentam o sistema educacional inclusivo no Brasil. Baptista (2011) menciona que esse período pode ser considerado um marco no que refere à proposição de objetivos e de um projeto pedagógico a favor da escolarização das pessoas com deficiência. Conhecer os movimentos específicos de áreas como a educação especial pode ser um bom modo de refletir desdobramentos de um plano de democratização que implica o fortalecimento das políticas sociais e a educação especial vinculada à perspectiva educacional inclusiva. Investigar como se caracterizam esses desdobramentos em contextos municipais, identificando como ocorre a implementação das diretrizes na invenção de percursos locais, considerando o contexto de influência, o contexto da produção de texto e, principalmente, o contexto da prática, define-se, então, a importância de refletirmos a partir de trajetórias individuais.

A construção desse percurso investigativo sustenta-se nos fundamentos teóricos e metodológicos do *ciclo de políticas* e no *pensamento sistêmico*.

Segundo Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas permite a utilização de diferentes estratégias de “coleta” ou produção de dados, uma vez que os contextos do ciclo demandam diferentes formas de pesquisa, tais como: análise de documentos; entrevistas com gestores educacionais; entrevistas e observações no contexto onde a política é efetivamente colocada em prática; análise de dados estatísticos; etc.

Vinculando a pesquisa ao campo de investigação, estabeleceu-se a interlocução com a perspectiva sistêmica, pois, segundo Capra (1982, p.32), “essa teoria considera o mundo em função da inter-relação e interdependência de todos os fenômenos”. Nessa mesma perspectiva, as ideias de Bateson (1986, p. 23) reforçam: “Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado”, assim, vinculados a essas “lentes” analíticas, buscam-se reflexões contínuas e contextualizadas dos processos analisados.

A busca pelas interpretações, realizadas no decorrer da pesquisa, nos aproxima da terceira dimensão sinalizada por Vasconcellos (2013), a “intersubjetividade”, a qual se constitui na impossibilidade de uma observação

objetiva, mas que se reconhece como um observador que também é observado, que interpreta, que sofre ações mútuas, modifica e é modificado pelo ambiente.

Ao reconhecer sua própria participação na constituição da 'realidade' com que está trabalhando e ao validar as possíveis realidades instaladas por distinções diferentes, o observador se inclui verdadeiramente no sistema que distinguiu, com o qual passa a se perceber em acoplamento estrutural, estará atuando nesse espaço de intersubjetividade que constitui com o sistema com que trabalha. (VASCONCELLOS, 2013, p. 151)

A partir deste pressuposto teórico, consideram-se as múltiplas verdades de domínios distintos e de narrativas sobre a experiência, qualificando a objetividade entre parênteses (MATURANA, 2002)

Não quero dizer com isso que não existem objetos, nem que não posso especificar certo domínio de referência que trato como existindo como independente de mim. Quero dizer que, colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar. (MATURANA, 2002, p. 45)

O processo transcorrido, no município com relação às variações locais e à interpretação, buscou analisar a implementação e os desdobramentos das políticas, considerando um contexto com multiplicidade de ideias e informações. Investigar a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial, assim como seus possíveis resultados na organização de serviços e nas práticas pedagógicas escolares no município de Capão da Canoa, configurou-se como objetivo geral deste trabalho.

2.1 O DESENHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada com base em pressupostos metodológicos de uma abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (1998), essa abordagem

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Vinculando-se a esta abordagem de pesquisa, Minayo (2008) sinaliza a importância de relações que consideram um universo de significados, motivos, aspirações, valores e processos que não se reduzem à operacionalização de variáveis. Ainda, para Bogdan e Biklen (1994, p.11), a investigação qualitativa é caracterizada como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Assim os pressupostos desta abordagem de investigação, em sintonia com perspectivas teóricas metodológicas do ciclo de políticas e do pensamento sistêmico, possibilitam compreender os fenômenos e buscar respostas para o problema de pesquisa.

Minhas lentes e fundamentos teóricos e metodológicos, alicerçados no Ciclo de Políticas, possibilitaram recorrer a uma variedade de instrumentos para a realização da pesquisa, em sintonia com a perspectiva qualitativa, a qual admite uma série de estratégias de investigação. Os dados são considerados qualitativos por

[...] serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

Nessa perspectiva, optou-se por desenvolver três conjuntos de procedimentos básicos: revisão de literatura, análise documental e entrevista semiestruturada.

O desdobramento da pesquisa trilhou o seguinte curso: primeiramente realizou-se uma revisão sistemática de literatura sobre as produções envolvendo a temática, tendo como locais de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, portal da ANPED Nacional, Portal da ANPED Sul e o portal Scielo. A base teórica produzida nos diálogos aliadas a autores como: Januzzi (1997), Kassar (1999), Glat e Fernandes (2005), Brizolla (2007), Meletti (2007), Caiado e Laplane (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Lopes e Macedo (2011), Delevati (2012),

Paccini (2014), Baptista (2015), Plaisance (2015), Viegas (2015), Fröhlich (2016) e Haas (2016) resultaram na discussão dedicada a temas como: a recuperação da história da educação especial no Brasil, a polarização das perspectivas da educação especial, a influência de organismos multilaterais na formulação das políticas públicas nacionais, a política de descentralização, a intensificação das propostas governamentais que visam a tornar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e o Atendimento Educacional Especializado.

Realizaram-se, também, investimentos de pesquisa para conhecer a história da educação especial em contextos municipais, a partir de diálogo acadêmico com produções que discutem a implementação de políticas de inclusão dando ênfase a aspectos da dinâmica operacional de cada sistema educacional como, a questão de serviços, gestão, as dinâmicas de formação e a instituição de perfil de profissionais, possibilitando uma melhor compreensão do objeto de estudo, buscando a possibilidade de um olhar crítico sobre os dados empíricos com base no estabelecimento dos tópicos centrais para discussão.

Com esta estratégia, foram evidenciados aspectos de vicissitudes no campo educacional e as interlocuções entre as organizações escolares e as normativas legais.

Posteriormente, vinculando-se aos resultados gerados pela intensificação da implementação da proposta de educação na perspectiva da inclusão escolar, buscam-se indicativos dessas mudanças em nível nacional. Com base nas informações do INEP, principalmente os índices relativos à matrícula, destacou-se a representatividade do número de matrículas dos sujeitos público-alvo da educação especial que deixam de estar concentrados no ensino exclusivo e mostram uma ampliação das matrículas no ensino comum. Esse tipo de indicador conduz à posterior busca de indícios para identificar esse movimento em nível local. O crescente número das matrículas no ensino comum nos provoca no sentido de refletir sobre como tem se organizado a reestruturação dos serviços para contemplar o atendimento a esses alunos.

Na sequência, ampliou-se a análise documental com a finalidade de observar a existência de diálogo entre as diretrizes normativas em nível global e local, buscando os documentos normativos nacionais e os documentos produzidos pela própria rede, contemplando políticas, leis, decretos, resoluções, programas e

pareceres. Os documentos de ordem local encontram-se, em sua maioria, disponíveis no site da prefeitura municipal.

Dentre os documentos nacionais, consideraram-se determinantes: Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade/2005 (BRASIL, 2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 (BRASIL, 2008b), Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008d), Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a), Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Como referência às Políticas Locais de Educação Especial os documentos encontrados foram: Resolução nº 4/2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005c); Parecer nº 25/2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005d); Parecer nº 05/2009 (CAPÃO DA CANOA, 2009a) e Resolução 01/2016 (CAPÃO DA CANOA, 2016a).

Como último critério, para obtenção das informações referentes à trajetória municipal e as configurações estabelecidas no recorte temporal observado, empregou-se como instrumento de investigação a entrevista, em um formato semiestruturado, justificado pelo seu caráter interativo e por permitir, como entrevistador, flexibilidade na busca de esclarecimentos. As entrevistas foram realizadas com a utilização de um roteiro, ou seja, do “guia de entrevista” para orientação dos diálogos com os interlocutores. O registro do procedimento, gravado em áudio, após a autorização das entrevistadas, aconteceu a partir de respostas às perguntas e das intervenções da pesquisadora. Os passos seguintes foram a transcrição dessas entrevistas, que se deu de forma literal, seguida da análise que procurou evidenciar os pontos emergentes e contrastantes a partir de múltiplas leituras, conforme apontam Moreira e Caleffe (2006).

Para realização das entrevistas, foram convidadas cinco profissionais que se ocuparam da gestão da educação especial no município, ou seja, participaram ao longo da história da implementação recente da política, atuando diretamente na interpretação, na ação como gestoras e na definição das políticas de educação na perspectiva da educação inclusiva, desempenhando o papel de organizar a modalidade de educação especial em Capão da Canoa. Com objetivo de caracterizar o município investigado, foram estabelecidos pontos centrais que envolveram as entrevistas: a constituição e organização da secretaria de educação,

a existência de um núcleo responsável pela educação especial na rede; identificação dos cargos ocupados pelas gestoras; representações das gestoras frente à trajetória do município; adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; ações do município após adesão ao programa; constituição do quadro de profissionais que atuam na área, formação, quantitativo, dinâmicas de atuação; instituições, escola comum e escola especial; atendimento educacional especializado, serviços, estrutura e organização.

Assumindo os pressupostos do pensamento sistêmico, para a interpretação das entrevistas, foi necessário ampliar o foco das relações, pensando a complexidade (VASCONCELLOS, 2013) que exige considerar o sujeito em contexto, sendo assim necessária uma visão articulada no momento da transcrição e da análise das entrevistas. De acordo com Haas (2013, p. 59), “quaisquer rotulações prévias, ou mesmo classificações rígidas como produto das entrevistas representam um olhar reducionista em direção às diferenças, sendo necessário um olhar articulado no momento da transcrição e da análise da entrevista”. Essa autora destaca ainda “uma possibilidade de leitura do sistema (ou do sujeito em contexto) a partir de suas características dinâmicas de autoprodução de sua estrutura” (HAAS, 2013, p. 59).

Como consequência do processo de investigação, após a realização dos procedimentos escolhidos (levantamentos dos dados normativos, identificação dos pontos importantes e de destaque nos documentos da rede e a análise das produções e entrevistas), identificou-se a existência de dimensões centrais e aspectos de relevância que passaram a ser organizados em seis eixos temáticos que orientaram a análise: Legislação Municipal; Organização da Secretaria Municipal de Educação: Setor responsável pela educação especial; Adesão ao Programa Educação inclusiva: Direito à Diversidade; Profissionais: provimento e perfil; Educação Especial: Espaços de Atendimento Exclusivo e Atendimento Educacional Especializado.

A análise histórica, envolvendo a polarização das perspectivas educacionais no percurso do município investigado, apresentou significativos movimentos relativos à educação especial, centrando-se em duas tendências que eram expressas em

espaços de educação: atendimento exclusivo - APAE e a EMEFE Rio Branco³- e espaços de ensino comuns.

O processo de realização da pesquisa mostrou que havia uma relação importante do ponto de vista institucional entre a gestão pública municipal e a instituição especializada – APAE – no sentido da oferta de serviços. Essa identificação, anunciada nas entrevistas com as gestoras, gerou a necessidade de busca de informações complementares por meio de entrevista com uma representante da APAE. A entrevista seguiu o mesmo padrão das entrevistas realizadas com as gestoras: semiestruturada, gravada e com posterior transcrição integral. As perguntas buscaram informações, contemplando o histórico da instituição, a estrutura atual, os profissionais, os objetivos, a caracterização dos alunos, as parcerias e a inauguração da nova sede. A inserção desses novos pontos na investigação possibilitou ampliar as discussões sobre o percurso municipal e as políticas de inclusão escolar.

Assim, fundamentando-se na abordagem proposta as arenas (lugares de discussão, disputas), atores (grupos que desejam influenciar as políticas) e experiências devem ser reconhecidas como referenciais em disputa, concernentes às concepções de políticas. A polarização indicada na educação especial entre as diferentes possibilidades de espaços de atendimento e serviços evidencia conteúdos e elementos que envolvem inúmeros embates e disputas. Tais disputas variam em relação a concepções predominantes, as quais oscilam entre a educação na perspectiva inclusiva e outros referenciais que tradicionalmente se manifestaram. Uma das questões centrais evidenciadora dessa disputa diz respeito à compreensão de quem é o sujeito da educação especial e de como ocorre a aprendizagem deste aluno. Assim sendo, as políticas constituídas por conteúdos e referenciais em disputa ocupam diferentes arenas, e os atores das políticas agem a partir de determinadas ideias e conteúdos modificando a concepção de política e concepção de educação especial.

A partir dos instrumentos escolhidos que possibilitaram a discussão dos eixos, tornou-se possível acompanhar, em contexto, as caracterizações presentes na rede de ensino observada e construir um mapa desta realidade, apresentando o percurso,

³ Optou-se por fazer uso de nomes fictícios (Capitais Brasileiras) para nomear as escolas de Ensino Fundamental do Município.

os movimentos e direcionamentos causados pelas políticas, bem como alguns dos resultados dessas políticas na realidade educacional local de Capão da Canoa.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: RESGATE HISTÓRICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo objetiva apresentar uma análise de como têm ocorrido, no Brasil, os movimentos de implementação das políticas públicas relativas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para possibilitar o entendimento e as relações provocadas por esse processo, em contexto nacional e em âmbito local, vincularemos esses movimentos ao Ciclo de Políticas⁴, focalizando os três contextos primários (de influência, produção de texto, contexto da prática).

3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA LEITURA SOBRE AS INTERLOCUÇÕES NACIONAIS E MUNICIPAIS A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

Recorre-se à abordagem do ciclo de políticas, pois, a partir desta abordagem, evidencia-se a possibilidade de realizar uma análise dos processos de implementação de políticas considerando a complexidade destes fenômenos, atentando para as relações mais globais e mais locais da política. Considerando esse processo como dinâmico e flexível, busca-se focar a análise das políticas locais em relação aos diferentes organismos compreendidos neste processo, como os organismos multilaterais (UNESCO, Banco Mundial), mas, principalmente, pautando a análise no movimento da política local em relação às diretrizes mais gerais da política brasileira e à lógica de reinterpretação feita pelos atores sociais. Assim, essa abordagem destaca-se como um modo de estudar políticas que valorizam a complexidade desses fenômenos.

Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.222) afirmam que “as convergências entre os eixos norteadores das reformas” devem ser analisadas considerando os contextos ou as arenas onde as políticas são produzidas. Esses contextos

⁴ Para Ball (2009, p. 307), “ciclo de políticas é uma abordagem metodológica “que nos permite refletir sobre as políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variabilidade de espaços. (...) no contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e à recriação, e onde a política produz efeitos pode ainda estar sujeita a influências.”

apresentam arenas, lugares e grupos de interesse, e cada um envolve disputas e embates. Recorre-se, no presente estudo, às reflexões de Stephen Ball, o qual propõe um modelo analítico para a pesquisa em políticas educacionais que consiste em uma representação do “ciclo político”. Nesse sentido, na análise de tal ciclo, é preciso encará-lo como um processo dialético, plural, e histórico.

Até sua institucionalização, a política sofre movimentos, os quais são decorrentes de processos, negociações e lutas entre grupos. Esses aspectos caracterizam a política como processo e consequência, texto e discurso. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 254), no processo de institucionalização são produzidos “diferentes projetos com princípios comuns mesclados a sentidos os mais diversos”. A circulação, a reinterpretação e a recontextualização dos diferentes textos geram movimentos que tendem a instituir nas políticas, “simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão” (LOPES; MACEDO, 2011, p.254). A homogeneidade está presente nas orientações tanto em nível nacional como em outros países, indicando a circulação desse discurso, assim como a heterogeneidade, que se evidencia nas formas e nas finalidades dessas políticas em suas produções locais.

A movimentação das políticas pressupõe uma busca de tornar hegemônicos seus conceitos mais centrais, criando um discurso e uma terminologia próprios, com o objetivo de legitimar a intervenção e o direcionamento na criação das políticas, orientando suas construções.

As dimensões nas quais as políticas se movimentam, onde os consensos e os conflitos ocorrem, propicia a emergência, segundo Ball (1997), do contexto de influência, do contexto de produção de textos e do contexto da prática.

O contexto de influência associa-se à produção da política, o início das políticas, onde se apresentam os primeiros discursos, os interesses de grupos políticos, onde os discursos são constituídos. As redes sociais operam de acordo com as agendas, com o objetivo de influenciar a constituição e a definição da política, buscando apoio para seus argumentos e também para legitimar conceitos e soluções propostos para os problemas sociais. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 257), “como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia”.

Com relação ao contexto de produção de texto, define-se esse como o espaço em que as políticas são reconhecidas como discursos. A formulação dos

textos, as tensões e os acordos direcionam a prática. Os textos políticos são um conjunto de indícios que dão visibilidade à política, a qual, “não é feita e finalizada no momento legislativo” (MAINARDES, 2006, p.52), assim, os “textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p.52), visto que podem apresentar ideias contraditórias. Os discursos são produzidos linguisticamente e dinamizam a execução das políticas. Evidencia-se, deste modo, o jogo de poder, a necessidade de reestruturar as normativas, a fim de se adequar às características locais em uma dinâmica de ressignificação, tornando significativa a interpretação das entrelinhas.

No contexto da prática, podem-se apresentar limitações materiais e possibilidades. Momento de respostas aos textos com consequências reais. Utilizam os textos dando visibilidade. Interpretação das políticas, recriação. Aqui podem ser transformadas por grupos diferentes daquele que as elaboram inicialmente. Diferente interpretação da mesma política, resultado de uma leitura que envolve grupos com diferentes experiências de vida.

As disposições políticas são inter-relacionadas com o processo histórico e apresentam sempre um grau de incerteza. Ball (2009) relaciona a trajetória política à de um foguete, considerando as diferentes possibilidades de trajetórias desde a criação até sua implementação que, em decorrência de sua instabilidade, podem sofrer modificações.

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. (BALL, 2009, p.307).

Nesse sentido, analisar as políticas associadas a um contexto específico leva a questionar os caminhos percorridos, a intenção em sua formulação, suas repercussões durante a implantação, ainda, as modificações que podem alterar ou ratificar seus objetivos iniciais. Com base na abordagem do ciclo de políticas, buscase, no decorrer da pesquisa, compreender as políticas nacionais como produto de influência e interdependência resultantes, segundo Ball (2009, p.133), de combinações de “lógicas globais, distantes e locais”.

De acordo com Muniz e Arruda (2007), os organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), foram

criados com objetivo de atuar com diferentes propósitos na regulação de diretrizes em curso nos diversos países envolvidos. Esses organismos internacionais, a fim de serem atendidos em seus direcionamentos educacionais, utilizam-se de proposições de ações de “solidariedade/empréstimos”. Essas autoras ratificam o papel determinante atribuído aos organismos multilaterais na elaboração das políticas da década de 1990, quando foram firmados vários acordos internacionais.

Silva (2016), ao apresentar as políticas de ajuste estrutural e de desenvolvimento econômico indicadas pelos organismos e agências multilaterais, sinalizada as conferências e convenções sobre educação inclusiva realizadas a partir de 1990, das quais o Brasil foi signatário. Embora haja, em cada contexto histórico, interpretações diversificadas, as diretrizes relativas aos acordos refletem sobre os parâmetros de educação especial em uma perspectiva inclusiva a partir de diretrizes que tendem a favorecer uma racionalidade simplificadora e econômica dos processos.

Segundo Kassar (2011), a reforma educacional de 1990 se articula a partir das relações entre as políticas públicas brasileiras para a educação escolar e as convenções internacionais com proposições ligadas ao processo de internacionalização da economia. Os discursos disseminados nesse período, pelas agências internacionais, e que influenciam o processo educacional no Brasil, contemplam a educação inclusiva, a política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental e as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns.

Fontana (2015) apresenta um estudo buscando compreender as políticas públicas para a educação especial no Brasil e as influências internacionais que atuaram na constituição dessas políticas na década de 1990, evidenciando que as declarações, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, resultantes de convenções internacionais – Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais especiais: acesso e permanência- constituíram referências centrais para o desenvolvimento de políticas de educação especial no Brasil. Em conformidade com as tendências internacionais, ocorreram, em âmbito nacional, a publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Segundo a autora, a partir dessas relações, é possível observar o contexto de influência, em sintonia com o qual as políticas são

iniciadas e as finalidades da educação são estabelecidas. Assim, em sintonia com as diretrizes internacionais, tem-se, em âmbito nacional, a aprovação de dispositivos como a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e a Lei 10. 098/00 (Lei da Acessibilidade). A promulgação da Lei nº 9394/96 apresenta mudanças, como um capítulo exclusivo, o Capítulo V, que trata da educação especial, aumentando sua visibilidade.

Art. 58. 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.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

[...]

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 45,46).

Alguns aspectos normativos são alterados na redação original da LBD/ 96 sendo atualizados em redações mais atuais como a Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013) que em seu Art. 58 define o público alvo da educação especial como educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em substituição ao termo educandos com necessidades educacionais especiais. A Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 altera novamente o artigo nº 58 da LBD referindo em seu inciso 3º que a “oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.” (BRASIL, 2018)

A partir desse momento, a escola pública é direcionada no sentido de que passa a ser concebida como um espaço de todos, reafirmando o que já era previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988): o princípio da igualdade de direitos, com condições de acesso e permanência na escola para todos. As atuais políticas públicas apresentam orientações diferentes das presentes no texto da LDB, essas novas orientações tornam necessário que nossa leitura atual, da referida lei, seja ampliada em sintonia com os dispositivos que envolvem inclusive a própria Constituição e suas atualizações como aquelas associadas ao decreto nº.

6949/2009 (BRASIL, 2009a) que intensificam a defesa, já presente em 1996, da escola pública de ensino comum organizada como um sistema educacional inclusivo, instituindo-se como espaço prioritário para o atendimento das pessoas com deficiência.

A Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000) estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade, incluindo a eliminação de barreiras urbanísticas, arquitetônicas e comunicativas, possibilitando, por sua vez, que as pessoas com deficiência tenham possibilidades e condições de utilizar e participar com segurança e autonomia de todos os espaços sociais, incluindo o escolar.

Ball e colaboradores (1992) consideram que a existência de contextos e arenas condiciona as políticas públicas, desde o surgimento de sua agenda até sua implementação, considerando os contornos que podem surgir pela interpretação dos sujeitos no contexto da prática, indicando a relação entre a formulação das políticas e o contexto, como também a relação entre a política formulada e sua implementação (prática). Sobre a análise de políticas, Mainardes (2006) afirma que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p.50).

Analisar a trajetória das políticas públicas, a partir desse referencial, permite identificar um movimento entre a formulação de um texto e o contexto histórico que está implicado em sua produção. Vale problematizar ainda esse debate.

As tensões associadas aos diferentes sentidos atribuídos à inclusão escolar devem ser compreendidas a partir dessa diversidade de eixos, ora afirmando o ensino comum, ora destacando a necessidade do ensino especializado exclusivo para um grupo de alunos. A partir desse movimento, percebe-se a existência de modificações das políticas públicas. Em consonância com a relação de movimento, Plaisance (2015, p.236) evoca a discussão sobre as transformações sociais expressas na alternância dos termos exclusão e inclusão, considerando essa variação “um modelo que apresenta processos, passagens, trajetórias individuais”.

As organizações escolares têm apresentado mudanças em suas perspectivas pedagógicas, constituindo assim parte da história educacional com uma excessiva

seletividade e a suposição de que poucos poderiam se escolarizar. Esse modo de perceber a educação desencadeou significativas marcas na história social das pessoas com deficiência, pois a centralização nos aspectos relacionados à deficiência e às limitações conduzia e ainda conduz a práticas pedagógicas de exclusão, limitando as possibilidades de desenvolvimento e participação social. Para referir esses diferentes momentos, Plaisance (2015) sinaliza as concepções que dominaram momentos históricos precedentes.

Ora, sabe-se que as instituições para pessoas com deficiência, independentemente do tipo de deficiência, seguiram por muito tempo esse modelo de segregação e de isolamento. Em outras palavras, a representação das pessoas como “anormais” acarretou a necessidade de colocá-las em instituições também incomuns. Aprofunda-se essa análise, tomando o exemplo da Educação: nessa área, a atribuição de “especial” indica uma característica negativa das crianças implicadas e, ao mesmo tempo, define um lugar de educação (estabelecimento ou turma), ele próprio definido sob a égide do “especial”, como em um jogo de espelhos. (PLAISANCE, 2015, p. 232).

A educação especial, como já mencionado, organizava-se de forma substitutiva ao ensino comum por meio da ação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Glat e Fernandes (2005) apontam que esse atendimento ocorria fundamentado na cisão entre as condições de normalidade e anormalidade que produziam formas de atendimento clínico-terapêuticos, reafirmando um atendimento organizado de forma paralela à educação comum.

As instituições filantrópicas atuaram, durante muito tempo, com apoio do Estado, por meio de financiamento e cedência de professores. Desse modo, tornam-se predominantes do atendimento, concentrando conhecimento, espaço e profissionais. Essas práticas são abordadas por Viegas (2015). Atualmente parece que há um retorno a essa concepção em movimentos políticos, tanto em nível nacional quanto local.

Com base na iniciativa estadual, amplia-se as entidades de atendimento e o Serviço de Orientação e Educação Especial passa a atuar como formador do contingente de profissionais que atuará com a clientela portadora de deficiências. Os esforços no sentido de garantir atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência ampliam-se e criam-se as classes e escolas especiais particulares por meio de convênios, bolsas de estudo, cedência de professores especializados e orientação técnica. Em alguns casos, o Estado cedia os professores, o governo

cedia o prédio e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) contemplava com o apoio comunitário. (VIEGAS, 2015, p. 229-230).

No contexto educacional, tem-se a escolarização da pessoa com deficiência marcada por sua segregação e por um “ensino especial”, o qual, secundariza os aspectos pedagógicos privilegiando a área clínica, disponibilizando a presença de diversas equipes de atendimento vinculadas à área da saúde, ao serviço social, entre outras. De acordo com Meletti essa configuração ratifica a relação entre a educação especial e seu caráter assistencialista/filantrópico

[...] sustentado por uma perspectiva clínica de atuação e orientado por abordagens educacionais que, reduzidas a uma dimensão técnica de ensino, priorizam o treino do indivíduo objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas a fim de possibilitar sua integração nos espaços sociais dos quais foi excluído em função de sua diferença. (MELETTI, 2007, p. 2).

Desse modo, segundo Meletti (2007), essas instituições especiais foram se constituindo como a referência social, como o lócus de atendimento dirigido às pessoas com deficiência mental no país. Essa ação compensava a falta de investimento do setor público direcionado à educação. Jannuzzi (1997, p. 185) acrescenta que “[...] há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área [...]”.

A sequência histórica de que está se tratando permite observar o avanço nas possibilidades educacionais que se estruturam e as relações entre o público e o privado. Kassar (1999) comenta esse processo:

[...] na educação especial a concomitância dos dois setores está presente desde o início do século XX, propiciando o estabelecimento de uma tênue linha entre os limites e os papéis dos serviços de atendimento “público” e “privado”, resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais. Desse modo, as instituições “privadas” principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, apresentam-se na história do atendimento à educação especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público”, aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços. (KASSAR, 1999, p. 22).

Nos últimos 15 anos, houve propostas do governo federal direcionadas a oportunizar nas escolas a presença de todos, contemplando o público-alvo da

educação especial, intensificando a oferta de matrícula, acesso e permanência para alunos com deficiência. Assim, as políticas sociais dirigidas às escolas buscam oferecer garantia de escolarização para quem estava à margem. Kassir (2012, p. 833) defende que “abordar a Educação Especial no Brasil implica considerar a política educacional proposta nos últimos anos pelo governo federal e, especialmente, a presença nas escolas de diversas populações, que constituem o País de formas historicamente desiguais”.

A ampliação de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem favorecendo o acesso ao debate que contempla a legislação, as práticas educacionais e a gestão, conduzindo à tomada de iniciativas que podem oportunizar práticas vinculadas a uma proposta educacional na perspectiva inclusiva. Plaisance (2015), ao abordar a emergência do conceito de educação inclusiva afirma:

A inclusão e a educação inclusiva ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, isso demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais [...]. (PLAISANCE, 2015, p. 236).

A educação, na perspectiva inclusiva, procura abandonar o estereótipo limitador, focado na deficiência, na dificuldade e nas limitações, bem como seu caráter de cura ou restabelecimento, passando a vigorar a ideia de interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social onde estão inseridos. Essa é a diretriz que tem se afirmado como nosso principal desafio. Passa-se a valorizar as potencialidades dos sujeitos, suas possibilidades de desenvolvimento e de participação social com progressiva autonomia. Para isso, porém, são necessárias atitudes relacionadas às instituições, as quais devem ser reorganizadas, a fim de oferecer um atendimento adequado aos alunos com deficiência.

A emergência do conceito e das práticas de inclusão é apresentada por Fröhlich (2016) quando apresenta a inclusão como imperativo necessário atualmente. Em suas discussões, destaca a intenção de debater e problematizar como esses processos vêm sendo apresentados nas políticas educacionais desde a década de 1990. Os direcionamentos normativos ressaltam a possibilidade de atuação da Educação Especial em um deslocamento na forma de entendimento e

atuação da educação especial, de um sistema paralelo -escola especial- para uma educação inclusiva -escola comum- em sala de recursos.

As políticas, de diferentes ordens, são uma das formas de efetivar a condução das ações, condutas e pensamentos dos sujeitos, ao regular e normatizar formas de ser e de se viver em sociedade, nos diferentes tempos históricos. De forma mais específica, as políticas educacionais, a partir da década de 1990, proliferam-se de maneira a dar outros contornos à educação escolar das pessoas com deficiência. O aparecimento da educação especial, como uma modalidade, e sua forma de atuação associada ao AEE ofertado na escola comum marcam deslocamentos importantes no que se refere à possibilidade da efetivação da educação inclusiva. (FRÖHLICH, 2016, p. 12)

A busca de ações que estejam em sintonia com o respeito, as pluralidades culturais e as singularidades individuais dos sujeitos exige mudanças tanto do ponto de vista do plano normativo quanto do funcionamento das instituições. Nesse sentido, para Ball (2009, p. 307), “as disputas continuam presentes e sujeitas às interpretações de interpretações e, assim, novos textos podem ser produzidos para dar sentido às práticas”.

De acordo com Mainardes (2006), no percurso político, as diferentes agendas surgem dos conflitos, das contradições e dos consensos. No campo de análise relativa às políticas de inclusão escolar no Brasil, observa-se que há uma progressiva ação estatal anunciando que a escolarização dos alunos com deficiência também deveria ser objeto de ação do Estado. Contudo, outros atores importantes continuam em cena. Entre eles, estão as associações, os políticos vinculados à defesa da educação da pessoa com deficiência, as organizações de ensino e as organizações sociais, privadas e filantrópicas. As disputas e os conflitos, gerados nessa relação, envolveram a formulação das políticas de educação inclusiva e continuam em ação nessa arena. Surge, nesse campo de disputa, a produção de diferentes sentidos a serem atribuídos às políticas de educação inclusiva. Tais aspectos tornam-se presentes no estudo apresentado, devido às configurações distintas no contexto da prática, o que ratifica, por sua vez, o caráter cíclico, multifacetado, dialético e inacabado das políticas.

As políticas educacionais configuram-se com base na intensificação de ações governamentais, a fim de contemplar as propostas normativas e garantir acesso e permanência dos diversos públicos na escola regular. A educação especial

apresenta-se como área de conhecimento, um conjunto de práticas que tem como ação central disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Para dar suporte à oferta e à efetivação do apoio especializado aos alunos com deficiência, o governo federal instituiu o Programa Federal de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a), disponibilizando equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado (AEE). Em contrapartida, os sistemas de ensino devem dispor de espaço físico para implantação dos recursos recebidos e também de professor especializado para atuar nesse espaço.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005) apresenta-se como expressão da política; do ponto de vista de implementação de ações, mudança de mentalidade, mudança na gestão e investimento em formação. Os resultados, decorrentes desse conjunto de ações – dispositivos normativos e programas de ação ministerial – são perceptíveis por meio de dados estatísticos que apresentam a configuração das matrículas das redes de ensino, com intensa diminuição daquelas relativas ao ensino exclusivamente especializado e aumento das matrículas nas escolas de ensino comum. (BRIZOLLA, 2007; CAIADO E LAPLANE, 2009; PACCINI, 2014; BAPTISTA, 2015).

O Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a) – que ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) e versa sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com *status* de emenda constitucional – configura-se como dispositivo normativo relativo à garantia da educação na perspectiva inclusiva no País. Mostra um teor discursivo contundente, afastando a concepção que deixava margem para exceções baseadas nas supostas limitações dos sujeitos.

[...]

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

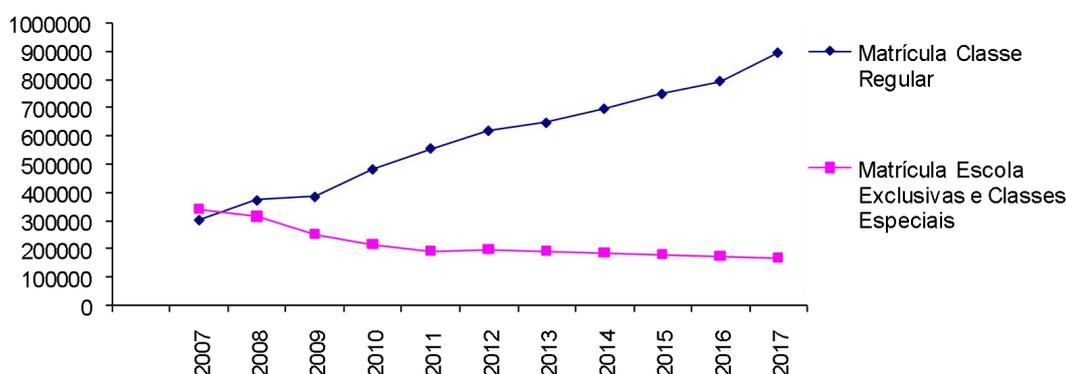
a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

[...]

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009a).

As intensificações das propostas governamentais que visam tornar os sistemas de ensino em sintonia com a perspectiva de educação inclusiva evidenciam-se na alteração dos números de matrículas conforme os dados demonstrados no gráfico 1 a seguir, os dados expostos são:

Gráfico 1- Evolução das Matrículas no Brasil, em Classes e Escolas Especiais x Classes Comuns no Ensino Fundamental, 2007 – 2017



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica/INEP 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017.

Em análise dessas informações, percebe-se o aumento contínuo das matrículas nas escolas regulares com relevante alteração entre os anos de 2007 e 2009. Em oposição a esse processo, a rede exclusiva mantém um contínuo declínio até 2013.

O atendimento educacional especializado (AEE) assume papel de destaque nesse contexto. Haas (2016, p.01) define-o como um “dispositivo pedagógico central da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, e, devido à sua relevância, constitui as atuais agendas políticas, a fim de permitir seu processo de implementação, avaliação e reformulação. Assim, Delevati (2012, p. 12) justifica que o AEE se constitua como “alvo de inúmeros programas e ações visando a sua implantação nos municípios brasileiros”.

O apoio financeiro direcionado às instituições que realizam matrículas no AEE está previsto desde o ano de 2007, a partir do Decreto nº 6253/2007⁵ (BRASIL, 2007e), alterado pelo Decreto nº 6571/2008⁶ (BRASIL, 2008d), o qual modifica a distribuição dos recursos do FUNDEB⁷, possibilitando “o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem o AEE, sem prejuízo do computo dessas matrículas na educação básica regular”. Em 2011, essa normativa é revogada pelo Decreto nº 7611/2011⁸(BRASIL, 2011), que mantém as ações direcionadas a assegurar a “dupla matrícula” com a seguinte redação:

Art. 4º- O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

[...]

Art. 8º- O Decreto no 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“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.

[...]

“Art. 14º-. 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, 2011).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), do Conselho Nacional de Educação, institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade de educação especial. A resolução define a função do AEE em seu artigo segundo.

Art. 2º- O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de

⁵Dispõe 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.

⁶Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e acrescenta o dispositivo nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007e).

⁷O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda educação básica.

⁸Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009b)

Essa resolução se apresenta com o objetivo de direcionar e intensificar as orientações para a efetivação desse atendimento, orientando que ocorra, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola; que o professor que atua nessa sala execute os planos de AEE de forma articulada com professores da sala regular e em interface com os demais serviços setoriais; que a oferta do AEE seja institucionalizada pelo projeto pedagógico da escola de ensino regular, prevendo também a necessidade de formação específica em educação especial para atuação do professor, além de definir as atribuições desse professor.

Posteriormente, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que revoga Decreto nº 6571/08 (BRASIL, 2008d), dispõe sobre a educação especial e o AEE.

[...]

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

[...]

§ 1º [...] 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.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola [...]. (BRASIL, 2011).

A relevância desse atendimento é nítida em todos os documentos, porém Haas (2016, p. 1) pede atenção à tendência de “fixar com rigidez as atribuições do AEE, dissociando-o da relação com os conteúdos de aprendizagem e com as demais ferramentas do trabalho pedagógico”. O significado pedagógico desse serviço, como a promoção da acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência, se fortaleceria se fossem desenvolvidos trabalhos e estratégias a partir das relações com o currículo escolar e do trabalho cooperativo entre os profissionais envolvidos. Essa valorização da ação docente e do trabalho compartilhado parece ser um dos eixos dos desafios atuais no debate sobre o futuro da oferta do AEE.

Ao refletir sobre essa trajetória política da educação especial, pretende-se abordar, no desenvolvimento da pesquisa, uma análise do AEE, considerando que esse dispositivo pedagógico vem apoiar os alunos incluídos nas classes comuns de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização. Esse dispositivo tem se modificado, e sua configuração vem potencializando sua participação nos ambientes escolares.

Considerando sua potencialidade, Haas (2016) apresenta uma análise da função complementar do AEE, interrogando sobre como esse atendimento se configura, quais as sintonias com os conteúdos da sala de aula, o foco de direcionamento e quais estratégias são ativadas. A autora se pergunta ainda se esse serviço educacional é de fato complementar no processo de aprendizagem. Se sim, em que grau isso acontece, incluindo as possíveis resistências para repensar as estruturas existentes. Pondera sobre o reducionismo das abordagens sobre o AEE, as quais tendem tratar com rigidez as atribuições desse serviço, limitando-o a um papel instrumentalista, quando deveria ser configurado para uma possibilidade de reinvenção das formas de pensar o currículo escolar por meio do compartilhamento do trabalho entre o professor do ensino comum e pelo professor especializado, ou seja, ampliando seu espaço de atuação, não se limitando a lugares ou tempos específicos. Dessa forma, o AEE assumiria um papel “complementar” vinculado a relações pedagógicas cotidianas, aproximando currículo escolar e AEE, propondo assim uma visão ampliada desse serviço com a intenção de prover a acessibilidade das pessoas com deficiência. Nesse sentido, acredita na relevância de pesquisas que discutam a aproximação do AEE e do currículo escolar, projetando condições para o trabalho colaborativo entre professores especializados e professores do ensino comum.

Os desafios contemporâneos que emergiram entre os anos de 2016 e 2018, em que o governo federal, bem como os governos locais (estaduais e municipais), tem colocado em evidência ações que favorecem um desmonte de propostas educacionais democráticas e inclusivas.

É emergente a necessidade de se pensar amplamente os processos sociais que correm em nosso país, propondo espaços de discussões críticas considerando as circunstâncias históricas em que esses processos se produzem. Nota-se, no presente contexto, marcado por rupturas da ordem democrática vigente desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a presença de disputas sociais,

jogos de poder, embates que constituem as agendas políticas recorrentemente. No contexto nacional, ocorre um desmonte da estrutura política, em um período vinculado ao impeachment da presidente Dilma Rousseff. Embates, em âmbito educacional, constituem a recente história do país, seus aspectos mais eminentes contemplam a proposição de discursos conflitantes, como o processo de privatização da educação pública, o Programa Escola sem partido e a discussão sobre o local 'adequado' para o atendimento educacional ao aluno com deficiência entre outros.

O desmonte anunciado das políticas sociais, voltadas aos setores populares, resultaria em perdas significativas de direitos sociais adquiridos. Algumas Emendas Constitucionais têm assumido destaque, como, por exemplo, as medidas contidas na Proposta de Emenda Constitucional -PEC 55⁹ (BRASIL 2016a)- que congela os gastos públicos por 20 anos, impedindo o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), onde está previsto a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, resultando no retrocesso a democratização do ensino, dificultando o acesso às escolas e universidades públicas, como, também, prováveis retrocessos para a valorização dos profissionais. Também refletem diretamente na educação: a MP 726 (BRASIL, 2016c), convertida na Lei nº 13.341/16 (BRASIL, 2016d), que reduziu o número de ministérios com grande impacto para as pastas sociais e a MP 746¹⁰ (BRASIL, 2016e), que trata da reforma do Ensino Médio. A reforma do ensino médio reduz o currículo ao mínimo e induz a oferta de ensino à distância, gerando exclusão, precarização, privatização e desresponsabilização do Estado.

O Projeto de Lei Escola sem Partido¹¹ apresenta-se como expressão política com base em uma ideologia que defende uma escola sem espaço para discussão da cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico, ferindo o direito a liberdade de expressão. Abrucio (2016, p. 49) posiciona-se criticamente ao se referir ao Programa Escola sem Partido, defendendo que os professores “precisam abordar temas que implicam mais do que opiniões, pois são resultados de estudo”,

⁹PEC 241 na Câmara dos Deputados, PEC 55 no Senado e, por fim, Emenda Constitucional 95- prevê que os investimentos em educação não podem ser maiores que o do ano anterior somada à inflação daquele período. (AMARAL, 2016).

¹⁰Assume condição de Lei – Lei nº 13.415/2017

¹¹Projeto de Lei do Senado nº 867/2015 e nº 193/2016, que Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

oferecendo meios para uma construção de opiniões críticas, garantindo a pluralidade de opiniões. Assim, esse Programa desconsidera a defesa da democracia, a escola deixa de constituir-se como um lugar de embates entre contraditórios, do pluralismo de ideias, da abertura para a investigação, para a reflexão, para o debate, ou seja, deixaria de ser um lugar de socialização, tensionamentos, contradições que as quais constituem o processo educacional e formam indivíduos críticos capazes de lidar com um mundo complexo.

Em uma retomada do ideário neoliberal, o panorama da conjuntura educacional vem destacando-se na relação público x privado, com o avanço da lógica privada no setor público, configuração que atinge o direito humano a educação. Peroni (2013, p. 9) destaca que o estado tem seu papel redefinido a partir das mudanças de fronteira entre o público e o privado, “fomentar o diálogo acerca das redefinições no papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado em um contexto de crise do capital com implicações para a democracia e direitos sociais” tem implicações na democratização do ensino. Segundo Giddens (2001), essa configuração passa para a sociedade o papel que é responsabilidade do estado, enquanto execução de tarefas, nesse sentido, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), sinalizam duas teorias em que ocorre a transferência das responsabilidades para outros setores.

As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise 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. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução as políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (PERONI, OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763)

Na atual conjuntura política, é cabível discutir a relação público privado relacionando com os atuais encaminhamentos das políticas públicas de educação, a implementação de uma agenda composta de retrocessos em âmbito educacional, suprimindo direitos sociais a partir dos desmontes das diversas políticas públicas educacionais. Há processos em curso onde o Estado deixa de ser o principal executor das políticas sociais, que passam a ser protagonizadas pela sociedade civil através do terceiro setor, que, através das parcerias, aprofunda a lógica de mercado nas políticas públicas.

A tendência de criação de escolas públicas administradas por empresas privadas assumem diferentes estratégias de participação, seja por meio do estabelecimento de contratos de gestão ou outras formas de conveniamento, estratégias de transferência da gestão da educação pública para o setor privado, seja por material instrucional, pedagógico ou metodológico dessas instituições, ou ainda, por um nicho de mercado para consultores, empresas de organização de eventos, venda de computadores, editoras, entre outros produtos como *software*, apostilas padronizadas, livros e jogos didáticos. Uma das expressões políticas dessa relação se materializa na Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017b), que, ao reestruturar o ensino médio, aumenta a carga horária de permanência na escola, ensino integral, dificultando o acesso do público trabalhador, em idade escolar, às aulas, como também pode vir a alocar o setor privado no controle tecnológico e de plataformas na última fase da educação básica.

Com relação à educação especial, o poder público historicamente tem transferido à responsabilidade do atendimento às pessoas com deficiência para o terceiro setor, instituições públicas não governamentais assistencialistas, entidades filantrópicas como a APAE com a prática de repasses de recursos públicos, cedência de profissionais para a execução de tarefas que seriam do poder público. Atualmente, com a intensificação das novas perspectivas educacionais de educação inclusiva, essa responsabilidade volta a ser agenda do estado, porém as disputas e jogos de poder estão em permanente evidência, o processo de privatização de educação pública faz emergir a polarização dos espaços destinados ao atendimento ao público-alvo da educação especial, retomando a discussão sobre qual seria o local 'adequado' para o atendimento educacional ao aluno com deficiência.

Ponderando sobre a importância de estabelecer como foco, para a análise das políticas, os discursos e as interpretações produzidos pelos profissionais que atuam no contexto da prática, fundamenta-se a utilização da abordagem metodológica do ciclo de políticas para buscar, no decorrer do trabalho, a compreensão dos fenômenos investigados.

Portanto, é nesse cenário que se encontra o objeto de estudo. A partir dessa contextualização histórica, das buscas e dos indícios que caracterizam o contexto investigado, o município de Capão da Canoa, busca-se a compreensão da política educacional.

4 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAPÃO DA CANOA

O mundo aparece assim como um complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam e, por meio disso, determinam a textura do todo (CAPRA, 2006, p.41)

Neste capítulo, apresenta-se o município que se constitui como contexto da pesquisa, Capão da Canoa e a discussão dos resultados. Esse município é abordado como um ente federado¹² que sofre influência de macrocontextos e se constitui nessa tênue relação entre o global e o local, considerando as possibilidades de interpretação dos atores locais que reinterpretem a política articulados as características do contexto. A relação entre descentralização e educação especial é abordada por Brizolla:

[...] concepção de *descentralização* utilizada na política pública em ação, que em nada se assemelha à concepção liberal da transferência da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas menos amplas, ou, para aumento de eficiência administrativa e redução de custos. Na história da educação especial, entretanto, a estratégia de descentralização de perspectiva (neo)liberal sempre se fez presente, aliada à tensa relação entre público x privado, no oferecimento dos serviços; exemplo disto é a delegação, por parte do Estado, da função da escolarização dos alunos com deficiência, a qual era delegada à iniciativa privada, através de transferência de recursos, cedência de professores e outras subvenções. (BRIZOLLA, 2007, p. 69)

Segundo Corrêa (2013), para abordar a política nacional, precisa-se entender como se organiza o federalismo brasileiro, a relação entre União, estados, municípios e o Distrito Federal, que, conforme estabelecido pela CF/1988, tem um regime de colaboração ocorrendo um pacto relativo aos mecanismos de oferta educacional. Ou seja, conforme Carta Magna (Brasil, 1988, art. 211), os sistemas devem organizar-se em formas de colaboração entre os entes federados com transferência de responsabilidades e atribuições de um território mais abrangente em direção a governos estaduais e/ou municipais. Nardi (2018) identifica, no âmbito do quadro normativo, o qual é tecido por sistemas municipais de ensino, as possibilidades de participação da sociedade que respondam ao princípio da gestão

¹²A Constituição Federal, em seu artigo 18, define a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil que compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

democrática do ensino público na educação básica salientando sobre o papel assumido pelos municípios.

Assim, em se tratando do município, ente federativo com responsabilidade de ordenar o desenvolvimento social, importa aqui destacarmos seu papel no estabelecimento de políticas públicas específicas, o que inclui as relacionadas à democratização da gestão do ensino público na educação básica. (NARDI, 2018, p.128)

Os reordenamentos legais criam um cenário favorável para mudanças nas formas de operação e nos conteúdos do processo educativo. De acordo com Brizolla (2007),

[...] a municipalização da educação especial e a autonomia das unidades escolares supõem maior controle local das ações e implementações da política educacional, porém a manutenção do controle central orienta o desenvolvimento das ações locais, mesmo considerando que as tais forças locais operam resistências e outras estratégias de subverter tais condições. (BRIZOLLA, 2007, p. 71)

A descentralização do poder e a complexidade das relações sociais levam a uma variedade de intenções e disputas, influenciando os processos políticos que repercutem nas formulações de diretrizes educacionais, no cotidiano das escolas e na atuação dos professores, constituindo assim o processo político associado àquela trajetória municipal frente à implementação de políticas, o qual é apresentado aqui considerando as premissas sistêmicas da instabilidade e complexidade dessas relações (VASCONCELLOS, 2013, 151), por se entender que se trata de fenômenos complexos e de múltipla determinação.

Neste processo de democratização, pode-se dizer que a complexidade dos elementos que envolvem o processo educacional escolar desencadeia uma grande “dificuldade” da escola pública para “dar conta” da pluralidade de indivíduos que a ela acessa, por direito, e que exigem um trabalho pedagógico que abarque a diversidade humana. (BRIZOLLA, 2007, p.62)

Considerando essas relações, busca-se, neste momento, apresentar o município de Capão da Canoa, sua trajetória e iniciativas a partir de informações que o constituem e o caracterizam.

O presente capítulo organiza-se envolvendo dois momentos: primeiramente, uma contextualização do local contemplando os aspectos mais globais, anunciando questões geográficas, educacionais e estatísticas; no segundo momento, enfatiza-se

a análise contextual, com base nas entrevistas com os gestores, evidenciando as ações organizadas no município contemplando os eixos: Legislação Municipal; Organização da Secretaria Municipal de Educação: Setor responsável pela educação especial; Adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Profissionais: Provimento e perfil; Educação Especial: Espaços de Atendimento Exclusivo; Atendimento Educacional Especializado.

4.1 CAPÃO DA CANOA: CONSTITUIÇÃO DE UM MAPA

O mapa não é território, e o nome não é a coisa designada. (BATESON, 1986, p. 36)

Ao começar a delinear o contexto de Capão da Canoa, aproxima-se da ideia de Capra (1999, p.213) “[...] não há um território pré-dado do qual podemos fazer um mapa – a própria construção do mapa cria as características do território”. Assim, a construção do mapa está relacionada a cada ser humano, não opera diretamente no mundo, mas nas suas representações do mundo a partir de suas experiências, crenças, valores, objetivos e comportamentos possíveis e escolhidos. Segundo Bateson (1986, p. 36), “o mapa não é território, e o nome não é a coisa designada”, mas sim uma representação da interpretação sobre o que se observa e se difere dos mapas de outros observadores. A construção do mapa, em si, já cria suas próprias características.

Capão da Canoa está localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, apresenta uma população fixa, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), de 42.040¹³ habitantes, é um município de pequeno porte. Por ser uma cidade turística, tem aumento significativo de pessoas no período entre dezembro e fevereiro. Localizado a 135 km da Capital, Porto Alegre, com área de 97.096 km². O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), medida composta por três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, era de 0,743, em 2010, segundo o Atlas Humano/PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), sendo classificado como de alto desenvolvimento humano.

¹³De acordo com dados IBGE, a estimativa populacional em 2017 é de 48.401 pessoas. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/capao-da-canoa/panorama> . Acesso em 14 de mai. De 2018.

Do ponto de vista educacional, o município tem 44 escolas de educação básica: 23 vinculadas à rede municipal¹⁴, sendo 11 de ensino fundamental, uma de educação especial e 11 de educação infantil; quatro vinculadas à rede estadual e 17 vinculadas à rede privada¹⁵. O município constitui-se como sistema próprio e conta com a existência do Conselho Municipal de Educação. Dessa forma, tem autonomia para organizar diretrizes locais, não estando dependentes unicamente das orientações nacionais ou das determinações estaduais.

A política é texto, é discurso, essas duas conceituações são complementares e estão implícitas uma na outra. Mainardes (2006, p.53), ao elaborar suas reflexões a partir do pensamento de Stephen Ball, expõe a diferença entre política como texto e como discurso.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. [...] A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o feito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses. (MAINARDES, 2006, p.53)

Essas codificações complexas representam a totalidade do que nos constitui, transmitindo informações dessa organização, assim, a configuração tomada pelas políticas também comunica ao outro algo sobre nós, sobre o tempo e espaço de determinado acontecimento, tudo é processo, é relação. Nessas relações, identificam-se os elementos constituintes e a compreensão da interação ímpar entre eles e a específica conjuntura histórica, ou seja, estão em permanente movimento no tempo e espaço, podendo se configurar em uma trajetória diversa daquela que se tinha inicialmente. Assim, torna-se necessário que a análise de políticas públicas

¹⁴Informações disponíveis no site da prefeitura: <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home>. Acesso em 03 de mar. de 2018.

¹⁵ Dados informados pelo Data Escola Brasil/ INEP

considere essa teia de relações estabelecidas. Segundo a abordagem sistêmica, Capra explica essa “teia de relações” da seguinte maneira:

As partículas subatômicas não tem significado enquanto entidades isoladas, mas podem ser entendidas somente como interconexões, ou correlações entre vários processos de observação e medida. Em outras palavras as partículas subatômicas não são “coisas”, mas interconexões entre coisas, e essas por sua vez, são interconexões entre outras coisas, e assim por diante. Na teoria quântica, nunca acabamos chegando a alguma “coisa”; sempre lidamos com interconexões. É dessa maneira que a física quântica mostra que não podemos decompor o mundo em unidades elementares que existem de maneira independente. Quando desviamos nossa atenção dos objetos macroscópicos para os átomos e as partículas subatômicas, a natureza não nos mostra blocos de construção isolados, mas, em vez disso, aparece como uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado. (CAPRA, 2006, p.41)

O reconhecimento da existência desta teia de relações e interconexões construídas em âmbito municipal torna legítima a análise da constituição das trajetórias do município de Capão da Canoa, com relação aos movimentos entre a política, sua implantação e a organização no âmbito da educação especial.

De acordo com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, a abordagem dinâmica e flexível da política, composta por uma variedade de intenções e disputas, influencia o processo e a história do município, que se constitui na instabilidade e imprevisibilidade dos contextos políticos.

Os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local, reinterpretando-as e atuando, orientados por diretrizes e normativas, apontam a necessidade de se articular os processos macro e micro na análise educacional.

Brizolla (2007) sinaliza a importância das experiências, a partir do conceito de “tradição”, o qual considera a manutenção de aspectos do passado, mesmo que, de maneira inconsciente, retratando-se no presente.

O passado exerce influência e se concretiza nos atos do cotidiano; na esteira hermenêutica do conhecimento, não apenas o passado é reinterpretado no presente, como também o ato de interpretar é determinado pelo passado, o que equivale a dizer que a objetividade é sempre passível desta influência. Tradição, enfim, significa que as experiências passadas têm efeitos sobre os atos do presente e os modificam e que, desta forma, toda tentativa de conhecimento que não observar esse diálogo com o passado é insuficiente. (BRIZOLLA, 2007, p. 105)

Capão da Canoa, acompanhando a perspectiva das diretrizes nacionais, vem rediscutindo as propostas educacionais e produzindo modificações no sistema de ensino municipal. Desde a década de 1990, a oferta da educação especial tem-se organizado com a preponderância de diferentes espaços institucionais e serviços. A política entendida como construção social envolve embates políticos e jogos de poder, a coexistência dos espaços de ensino exclusivos e os que atuam na perspectiva educacional inclusiva viabilizam o constante jogo de interesse e assumem espaço nas agendas políticas municipais em movimentos inconstantes entre a potencialidade das instituições filantrópicas (APAE), da escola especial e das escolas comuns.

A apresentação das configurações locais assumidas pelo município respalda-se na premissa de que as características locais estarão em sintonia com o processo de formulação e implementação de políticas, no sentido mais amplo. No decorrer do período analisado, identificou-se que o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei nº 594 de 06 de julho de 1992 (CAPÃO DA CANOA, 1992), organiza o Sistema Municipal de Ensino, criado pela Lei complementar nº 001, de 11 de dezembro de 2003 (CAPÃO DA CANOA, 2003)

Em 2005, como resultado do processo de sua instituição, o Conselho Municipal de Educação formula os primeiros documentos que tratam especificamente da educação especial e direcionam as propostas educacionais da rede municipal de ensino, os quais se mostram em consonância com as políticas públicas nacionais.

Na tabela a seguir, são apresentados os documentos normativos que constituíram as agendas políticas locais versando sobre a educação especial.

Tabela 1- Demonstrativo das Normativas Legais que versam sobre Educação Especial no Município de Capão da Canoa

Documento	Especificação
Resolução nº 4, de 14 de outubro de 2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005c)	Fixa normas para oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino;
Parecer nº 025/2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005d)	Fixa parâmetros para oferta da educação especial
Parecer nº 05/2009 (CAPÃO DA CANOA, 2009a)	Orienta as escolas de Educação Básica para o ingresso e transferência de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa.
Resolução nº 01/2016 ¹⁶ (CAPÃO DA CANOA, 2016a)	Normatiza a organização das turmas que possuem alunos público-alvo da educação especial matriculados no Ensino Regular obedecendo a uma distribuição de acordo com o número de alunos variando de acordo com nível e etapa de ensino.

Fonte: Site PMCC/2018 e CME

Ao intensificar o movimento de implementação de ações relativas à educação especial na perspectiva de educação inclusiva, Capão da Canoa buscou instituir em suas escolas o dispositivo pedagógico que assume significativa importância nas ações relacionadas ao processo de inclusão escolar - o AEE - que tem como referência física institucional a sala de recursos multifuncional. O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído pelo MEC/SECADI, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, disponibilizou a implementação desses espaços compostos por equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que cumprem, dentro da escola comum, o papel de auxiliar na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência, possibilitando-os a participar de maneira autônoma e independente no ambiente educacional e social.

A seguir, pode-se observar, conforme mostra a tabela disponibilizada pelo Ministério da Educação/Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (MEC/SIMEC), a sequência cronológica e quantitativa da disponibilização de salas de recursos no município, entre 2007 e 2011.

¹⁶O documento aprovado sustenta a organização do quadro de profissionais, respeitando sua orientação com relação ao número de alunos, porém não está disponível para consulta no site do CME.

Tabela 2 - Distribuição de Salas de Recursos no Município de Capão da Canoa/RS por rede de ensino entre os anos 2007 e 2011¹⁷

ANO	ESTADUAL		MUNICIPAL	
	ESCOLA(S)	SALA(S) DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	ESCOLA(S)	SALA(S) DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
2007	-	-	1	1
2009	-	-	3	3
2011	1	1	5	5
Total	1	1	9	9

Fonte: SIMEC/ MEC/ 2012

Com base na tabela, é possível perceber que, no período de 2007 a 2011, houve um período inicial de implementação de salas de recursos no município com aumento progressivo de disponibilização via programa federal. No período de quatro anos, em um universo de 11 escolas de ensino fundamental, foram contempladas nove dessas escolas, sendo a maioria de ensino fundamental¹⁸. De 2011 a 2017, ocorre um segundo período. Para além das salas implementadas pelo MEC, de acordo com a Gestora 5 “outras, conforme a demanda, foram se organizando internamente com apoio da mantenedora e foram organizando espaço e formaram as salas de recursos”. Em 2018, o município conta com 10 salas de recursos em escolas de ensino fundamental, além de três escolas de educação infantil que tem sala de recursos para estimulação precoce.

Quando foi analisado o contexto investigado no que diz respeito à distribuição de matrículas de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum das redes municipal, estadual e privada, entre 2007 e 2017, encontraram-se os seguintes dados:

¹⁷Trata-se do período de implementação das salas, após este período de 2011, não houve mais atualização de implementação de salas via Programa Federal no município.

¹⁸Das nove salas implementadas no município via programa federal até 2009, oito foram direcionadas para ensino fundamental e uma para educação infantil.

Tabela 3 - Matrículas na Educação Especial Classes Comuns/Educação Básica - ensino regular e/ou EJA por Dependência Administrativa em Capão da Canoa/RS entre os anos de 2007 e 2017

CAPÃO DA CANOA				
ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
	MATRÍCULA(S) Ensino Regular	MATRÍCULA(S) Ensino Regular	MATRÍCULA(S) Ensino Regular	MATRÍCULA(S) Ensino Regular
2007	1	16	-	17
2008	3	37	-	40
2009	34	28	-	62
2010	34	49	1	84
2011	24	87	2	113
2012	37	124	6	167
2013	56	161	2	219
2014	67	208	4	279
2015	60	240	8	308
2016	68	268	5	341
2017	72	400	8	480

Fonte: INEP/MEC/2007/ 2008/ 2009/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015/ 2016/ 2017

A rede municipal assume destaque na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, no ensino regular, sendo possível perceber que as matrículas desses se concentram majoritariamente nessa rede de ensino e têm aumento contínuo entre 2009 e 2017. No que se refere à rede estadual, uma alteração importante aparece após o ano de 2009, com um aumento em quase todos os anos totalizando em 15% das matrículas no ensino comum em 2017. Considerando-se as três redes, é possível observar que, no período mencionado, há um aumento geral de matrículas e a rede municipal, em comparação com as redes estadual e privada, concentra o maior índice. Do total de 480 matrículas da educação especial, em 2017, a rede municipal é responsável por 400 dessas, correspondendo a 83,3% do total de matrículas. Com relação ao total de matrículas da Educação Básica no Município-Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Localização e Dependência Administrativa têm-se um total de 14.003 matrículas das quais 3.657 são da rede estadual, 2.345 da rede privada e 8.001 da rede municipal. No que se refere à rede municipal, as matrículas no ensino fundamental em 2017¹⁹ apresentam os seguintes dados: os anos iniciais contam com 3.209 matrículas, os anos finais com 2.143 matrículas.

¹⁹Dados informados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 4 - Matrículas na Educação Especial em Classes Especiais e Ensino Exclusivo por Dependência Administrativa em Capão da Canoa/RS entre os anos de 2007 e 2017

ANO	ESTADUAL MATRICULA(S) Ensino Especial	MUNICIPAL MATRICULA(S) Ensino Especial	PRIVADA MATRICULA(S) Ensino Especial	TOTAL MATRICULA(S) Ensino Especial
2007	14	121	-	135
2008	11	130	-	141
2009	10	82	-	92
2010	-	73	-	73
2011	6	71	-	77
2012	6	56	-	62
2013	-	32	-	32
2014	-	25	-	25
2015	-	36	-	36
2016	-	35	-	35
2017	-	92	-	92

Fonte: INEP/MEC/2007/ 2008/ 2009/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015/ 2016/ 2017

Após a análise das matrículas em escolas e classes especiais nas três redes de ensino, percebe-se uma tendência geral de declínio no número de matrículas, o qual já se mostrava nulo no ensino privado, em 2017. As matrículas que se mantiveram, concentravam-se na rede municipal que, no ano de 2017, apresentam um movimento contrário, uma repentina elevação do quantitativo de matrículas²⁰ no ensino especial. De acordo com os dados analisados nas tabelas, com relação às matrículas entre escola regular e escola de ensino especial exclusivo, um movimento inversamente proporcional é identificado ao considerar o total de matrículas. Em 2007, havia 135 matrículas no ensino especial e 17 matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum. Em 2017, os números são, respectivamente, 92 e 480 matrículas. Evidencia-se, em âmbito municipal, a permanência da instituição de ensino especial no decorrer desta trajetória.

Dentre as evidências significativas nesta constituição do mapa de representações sobre o município, destaca-se a criação do Conselho Municipal de Educação que organiza o Sistema Municipal de Ensino a partir da instituição de

²⁰Ao ser interrogada sobre o repentino aumento no número de matrículas em 2017, após consecutiva diminuição deste a partir de 2008, a Gestora 5 destaca: “Tem um detalhe específico sobre esta amostra” os alunos, devido a não estarem em idade escolar, não eram lançados no censo escolar. A partir de 2016, começou-se a organização de oficinas do Mais Educação, que, então, permitiram que, no ano seguinte, 2017, esses alunos fossem registrados nesse levantamento. Sobre novas matrículas, a Gestora 5 sinaliza: “[...] uma informação bem importante, não são alunos da região de Capão da Canoa, são alunos de fora, muitos estão migrando sabendo que existe a escola especial [...]” assim, antes de efetiva a matrícula na escola especial, os alunos são avaliados por educadores especiais que, a partir do parecer pedagógico, fundamentam seu direcionamento às escolas comuns ou à permanência destes na escola especial.

documentos normativos. Para organização e estruturação da educação especial, são identificados quatro documentos que direcionam as propostas educacionais da rede municipal de ensino, os quais se mostram em consonância com as políticas públicas nacionais. Além disso, observa-se a crescente presença de alunos com deficiência no ensino regular, sendo que esses espaços iniciam a organização e oferta de serviços com a finalidade de apoiar a escolarização desses alunos. Em função disso, implementa-se o AEE, como dispositivo pedagógico que assume significativa importância nas ações relacionadas ao processo de inclusão escolar, tendo como espaço de referência a sala de recursos. Paralelamente ao movimento de inclusão escolar, tem-se também a presença da escola especial, que se mantém ativa oferecendo uma educação substitutiva à escolarização regular. A singularidade desses espaços – escola especial e apoio educacional especializado – será analisada em momentos posteriores, assim como a configuração de um quadro profissional que se ocupa desses serviços.

4.2 ANÁLISE CONTEXTUAL

A dinâmica de qualquer sistema no presente pode ser explicada se mostrarmos as relações entre suas partes e as regularidades de suas interações, de forma a revelar sua organização. Mas, para o entendermos plenamente, não basta vê-lo como uma unidade operando em sua dinâmica interna, mas também em suas circunstâncias, no contorno ou contexto a que seu operar o une. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 97)

Ao longo da história, diferentes dimensões compõem as agendas políticas do município, constituindo a organização educacional local. A abordagem sistêmica nos possibilita compreender esse cenário como complexo, permeado por contradições, conflitos e estratégias que podem variar conforme o momento histórico. Além disso, esse cenário se constitui com base na convivência de atores marcados por diferentes experiências, visões de mundo, valores e posicionamentos políticos.

[...] os dados encontrados na pesquisa a respeito da inclusão escolar [...] são ancoradas na memória das heranças, das experiências individuais, localizadas num determinado contexto de espaço e tempo que, portanto, não podem ser absolutizadas. Nessa circularidade dos processos, o cotidiano do trabalho pedagógico com alunos com deficiência nos mostra como alguns aspectos das políticas passadas se remetem nas do presente,

outras são reconstruídas, e outras apenas nos indicam sua passagem. (BRIZOLLA, 2007, p. 168)

Assim, para a compreensão desses fenômenos, é necessário um afastamento, para ampliar o foco de observação. Essa postura torna possível a observação deste espaço como sociocultural, que recebe as influências de agentes institucionais, políticos e de gestores direcionando a constituição de regras, de valores e normativas. Essa forma dinâmica, a partir de relações sociais plurais marcadas por intensa instabilidade, determina as dinâmicas e diretrizes municipais.

[...] ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstâncias o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a complexidade do sistema". (VASCONCELLOS, 2013, p.151).

Ao assumir uma postura de observador considerando a objetividade entre parênteses²¹, apresenta-se, neste momento, um elenco de considerações que constituem seis eixos destacados no observar da pesquisa: Legislação Municipal; Organização da Secretaria Municipal de Educação: Setor Responsável pela Educação Especial; Adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Profissionais: Provimento e Perfil; Educação Especial: Espaços de Atendimento Exclusivo; Atendimento Educacional Especializado.

4.2.1 Eixo 1- Legislação Municipal

Os municípios, como entes federativos, de acordo com os processos de descentralização²² e colaboração, "caracterizam a política educacional brasileira, seja aquela enunciada no ordenamento constitucional-legal, seja a traçada em

²¹ De acordo com Maturana (2002, p. 45) [...] colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar.

²² [...] transferência de responsabilidades e atribuições de um território mais abrangente em direção a governos estaduais e/ou municipais. Se pensarmos, contudo, na oferta das etapas que hoje constituem a educação básica, tal imagem fica comprometida, uma vez que tem uma gênese não-centralizada, quer dizer, com grande parte da responsabilidade diretamente assumida pelos estados e municípios. (LUCE e FARENZENA, 2007, p. 9)

programas, projetos e ações governamentais” (LUCE; FARENZENA, 2007, p. 9). A descentralização como municipalização²³ tem potencial para garantir autonomia municipal para a implementação ou gestão de políticas definidas em nível federal com reordenamentos que contemplem as agendas locais. Assim, os sistemas de ensino, em regime de colaboração, instituem diretrizes institucionais que supõem uma assimetria entre os sistemas, que embora fundamentais entre si, cumprem suas respectivas atribuições e favorecem o cumprimento daquelas relativas ao conjunto de entes federados.

No contexto do regime de colaboração, diante dos direcionamentos das políticas federais, incorporam-se em Capão da Canoa políticas públicas que impulsionam a centralidade de propostas contemplando novas perspectivas educacionais na organização do sistema de ensino.

A recursividade nas produções políticas locais e nacionais pode ser analisada com base na dimensão da instabilidade, visto que, segundo Vasconcellos (2013, p.151), “ao distinguir o dinamismo das relações presentes no sistema, o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução, autônomo, com o qual não poderá pretender ter uma interação instrutiva”, assumindo, assim, a instabilidade, a imprevisibilidade e a incontornabilidade do sistema. Essa instabilidade nas produções das políticas educacionais locais e, em sua implementação, supõe um ambiente que está em contínua reformulação movida por forças e influências dos atores sociais externos. Segundo Maturana (2002, p. 28), na epigênese da convivência humana, reconhece-se o sistema como possuindo estruturas determinadas que se transformam nas interações que se estabelecem constitutivamente no espaço, nas relações.

[...] A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com a seqüência de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como num processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante. O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar. (MATURANA, 2002, p.28 e 29)

²³ De acordo com Luce e Farenzena (2007, p. 09), corresponde a “transferência de responsabilidades do Governo Federal ou de um governo estadual para os municípios”.

Nas redes de relações e influências, destacam-se no município algumas organizações ou momentos históricos: a criação do Conselho Municipal de Educação- Lei nº 594/92 (CAPÃO DA CANOA, 1992), alterada pela lei nº 1999/04 (CAPÃO DA CANOA, 2004b) que define a constituição e competências deste conselho; a criação do Sistema Municipal de Educação- Lei complementar 001/03 (CAPÃO DA CANOA, 2003); Resolução 03/04 (CAPÃO DA CANOA, 2004a) define as Diretrizes Curriculares para Sistema de Ensino de Capão da Canoa; Lei 2.192/05 (CAPÃO DA CANOA, 2005b) que institui o Plano Municipal de Educação (2005-2015). Quando a pesquisa considera especificamente a Educação Especial, observa-se que a rede municipal está alicerçada em quatro documentos normativos: Resolução nº 4/2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005c), que fixa normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino; Parecer nº 25/2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005d) que fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Educação; Parecer nº 05/2009 (CAPÃO DA CANOA, 2005a), que orienta as escolas de Educação Básica para ingresso e transferência de alunos com necessidades educacionais educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa e a Resolução nº 01/2016 (CAPÃO DA CANOA, 2016a) que normatiza a organização das turmas que possuem alunos público-alvo da educação especial matriculados no Ensino Regular.

De acordo com as entrevistadas, as diretrizes que orientam o processo educacional das pessoas com deficiência em nível local estão em sintonia com as diretrizes nacionais.

[...] temos a última de 2016, uma normatização, a resolução 04 que é uma copia da 56 do estado. Temos essa de 2016, que normatiza o município. Era o que faltava. Então no município, quanto sistema, temos as normativas 04, 25 e esta de 2016, essas 3. (GESTORA 2)

No município em questão, há a presença de um conselho municipal de educação, que, ainda que construísse e aprovasse pareceres específicos para alguma demanda local, estes pareceres sempre estavam em consonância com as diretrizes nacionais. (GESTORA 3)

Em toda a legislação federal, nós não fizemos nenhuma adaptação, a não ser, com relação ao número de alunos. Como não diz em nenhum lugar só tem um parecer estadual, nós fizemos sim, uma resolução a nível de sistema [...] de 2016, resolução 01/2016 CME. (GESTORA 4)

[...] agora temos a lei da inclusão, Lei Brasileira de Inclusão a LBI, que é onde a gente pode nortear muito o trabalho. É algo muito recente que está se falando. (GESTORA 5)

Confirmando a autonomia do sistema municipal na organização de serviços, observa-se o oferecimento de atendimentos educacionais que não estão descritos nas diretrizes nacionais.

É fato que o município, em determinadas situações, oferecia para atendimento dos alunos serviços que iam “além” do que a legislação federal previa, como profissional de apoio em sala de aula comum para todas as deficiências, mas a justificativa dava-se pelo melhor atendimento (na busca pela excelência) dos alunos com deficiência que estavam incluídos. As diretrizes nacionais que prevêm o atendimento educacional especializado, a oferta de formação continuada, a articulação entre os profissionais que atuam no sistema inclusivo, entre outras aconteciam no município. (GESTORA 3)

Com base nas informações apresentadas, enuncia-se, no sistema municipal, a presente tendência em acompanhar as normativas nacionais, porém, permitindo ações a partir de reinterpretação e adequação das políticas nacionais para contemplar as necessidades locais, em busca de garantir equidade no processo educacional, como o citado pela Gestora 3 com relação à oferta de atendimentos “serviços que iam “além” do que a legislação federal previa, como profissional de apoio em sala de aula comum para todas as deficiências”. A particularidade apresentada faz referência a Resolução 01/2016 (CAPÃO DA CANOA, 2016a)²⁴,

²⁴ I - Na Educação Infantil, com base na Resolução nº 16/2011 CME/CC, a distribuição varia considerando as idades: a) zero a onze meses e vinte e nove dias - com 06 alunos, sendo 02 alunos público-alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – B I; b) 1 ano a 1 ano onze meses e vinte e nove dias - com 10 alunos, sendo 02 alunos público-alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – B II; c) 2 anos a 2 anos, onze meses e vinte e nove dias – com 14 alunos, sendo 02 alunos público-alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – M I; d) 3 anos a 3 anos, onze meses e vinte e nove dias – com 18 alunos, sendo 02 alunos público-alvo de Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – M II; e) 4 anos a 4 anos, onze meses e vinte e nove dias – 20 alunos, sendo 02 alunos público-alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de duração Especial ou 16 alunos, sendo 2 alunos público-alvo da Educação Especial sem auxiliar – Pré I; f) 5 anos a 5 anos, onze meses e vinte e nove dias – 20 alunos, sendo 02 alunos público-alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial ou 16 alunos, sendo 02 incluídos sem auxiliar – Pré II; Parágrafo Único: Para os casos que houver a necessidade do acompanhamento de uma auxiliar de Educação Especial

normativa específica do sistema municipal de educação, o qual estabelece um quantitativo específico de alunos que varia de acordo com cada etapa da educação básica.

4.2.2 Eixo 2- Organização da Secretaria Municipal de Educação: Setor responsável pela educação especial

Para a compreensão da história recente do município, é fundamental que sejam considerados os eventos que contribuíram para a identificação de suas perspectivas. A Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), orientou que as redes municipais de ensino, ao se responsabilizarem pela Educação Básica, assumam também a coordenação da educação especial no município, assim “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

Em 2003, essa premissa é reafirmada com o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, com o qual se ratifica que, para a construção de um sistema educacional inclusivo, deve haver a função de “dirigente da educação especial” com objetivo de coordenar o processo de construção de um plano educacional inclusivo, organizando ações voltadas aos alunos com deficiência matriculados.

A iniciativa de organizar no município um espaço político para representação institucional da modalidade de educação especial, a partir do qual o município passa a contar com uma coordenação de educação especial, pode ser observada na Secretaria Municipal de Educação de Capão da Canoa, a partir de 2009, tendo como responsável pela coordenação em todas as gestões professoras da educação especial da rede.

Sobre a coordenação de educação especial, uma das gestoras salienta:

em sala de aula regular prevalecerá à permanência desta profissional e não o da auxiliar de Educação Infantil.

II - No Ensino Fundamental: No máximo 03 alunos público-alvo da Educação Especial, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 alunos nos anos iniciais e 25 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental contando os alunos incluídos. Resolução nº 01/2016 (CAPÃO DA CANOA, 2016a)

[...] há uma coordenação de educação especial que é responsável por organizar profissionais para atender a todas as escolas, bem como articular serviços com outros profissionais da saúde que sejam necessários. [...] Assim, garantir profissionais que pudessem atender às demandas era a preocupação inicial. Aliado a isso, incentivar a formação continuada destes profissionais e as trocas entre eles para enriquecerem as práticas também foi fundamental. Receber as famílias, orientar sobre as normativas que garantem aos seus filhos uma educação de qualidade que minimize as dificuldades que estes enfrentam também era papel da coordenação. (GESTORA 3)

4.2.3 Eixo 3- Adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

As políticas públicas relativas à educação especial, no início dos anos 2000, assumem um direcionamento intensificador da perspectiva educacional inclusiva e têm no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual apresentava como objetivo compartilhar novos conceitos e metodologias no âmbito da gestão e das práticas para a efetivação de um sistema educacional inclusivo, um eixo constitutivo, a partir da adesão dos municípios como multiplicadores.

Essa iniciativa se torna significativa para o processo de implementação das políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva que se propaga com as formações dos gestores municipais, resultando assim, em desafios na organização das estruturas de ensino. Soares (2010), ao investigar cinco municípios-polo na Bahia, no período de 2003-2008, discute a estratégia de multiplicação da política pública de inclusão para estudantes com deficiência, a qual se baseia na oferta de formação para os municípios-polo, que atuarão como referência aos municípios de abrangência e serão responsáveis pela disseminação das propostas do programa em seminários locais.

O ponto central da discussão, presente no trabalho, compreende a existência de uma crítica, argumentando que a instituição do programa estaria pautado na multiplicação, configurando-se como um processo reprodutivista, sem que houvesse espaço para os gestores locais reinterpretar, reinventar aquela dinâmica formativa, considerando o contexto histórico-político e econômico, de um país com vasta dimensão continental.

De acordo com Soares (2010), a estratégia de multiplicação centrou suas ações unicamente em Seminários de Formação de Gestores e Educadores da Educação Inclusiva, restringiu-se aos municípios-polos, os quais, por falta de recursos, não teriam oferecido adequado suporte aos municípios de abrangência, repercutindo no avanço apenas na conscientização e sensibilização para a necessidade de incluir. Embora com avanços no sistema educacional, não resultou na superação da dissociação entre a educação geral e a educação inclusiva. Ao se pensar sobre tais elementos, emergem algumas problematizações: quais seriam os reais objetivos ou metas de um programa com esta configuração? Considerando o Brasil um país com dimensões continentais, quais seriam os resultados esperados a curto e longo prazo? Sendo a educação especial constituída por uma polaridade de perspectivas, tendo por longo período de tempo o predomínio do discurso de educação exclusiva, e a APAE como detentora do conhecimento, não seria relevante considerar que os avanços, embora, segundo Soares (2010), não tenham superado a dissociação entre a educação geral e inclusiva, tenham produzido mudanças intensificando discussões simultâneas sensibilizando os diversos atores sociais?

De acordo com as ideias discutidas por Soares (2010), percebe-se que as críticas apresentadas sobre a estratégia de multiplicação, sinalizam principalmente as barreiras, dificuldades e “fracassos” desta estratégia, porém faz-se significativo o tensionamento dessas discussões, a fim de elucidar que, embora o projeto não tenha atingido totalmente a proposta inicial, essa dinâmica gerou, em âmbito nacional, movimentos provocando diversas ações em níveis locais.

Estudos realizados em diferentes contextos brasileiros nos dão base para atribuir significado aos processos de implementação das políticas de inclusão escolar a partir da sinalização de aproximações e afastamentos com relação às ações desenvolvidas no decorrer do processo. Santos (2012), ao desenvolver sua pesquisa no município de Vitória da Conquista/ BA, observa que algumas ações organizadas no município associam-se em parte à condição assumida pelo município como polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ocorrendo em inovações na organização da rede, alterando a lógica das escolas. Ao investigar as configurações assumidas pelo município frente à política de 2008, destaca que ações, como a existência da sala de recursos nas escolas regulares, não garantem a inclusão escolar, mas geram significativas mudanças reforçando a

ideia do direito à participação de um público heterogêneo nas escolas comuns e públicas, sendo estas um espaço de todos, incluindo os alunos com deficiência.

Kassar et al. (2018) toma como objeto de estudo o município de Corumbá/MS para analisar a implantação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesse estudo, destaca que, principalmente depois de 2004, houve no município uma consolidação e fortalecimento da educação especial, porém com limitações no atendimento oferecido aos alunos da educação especial com relação à educação geral.

Contribuindo com essa discussão, Soto (2011), ao buscar compreender a gestão e implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, sinaliza os movimentos da política no município de Feira de Santana-BA, identificando um longo caminho entre o momento inicial e o momento da sua execução, com a existência de elementos que podem interferir na sua implementação. A autora revela que o resultado do seu estudo também demonstrou que o envolvimento do município, como polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, leva o município a incorporar os princípios e as propostas do âmbito nacional à sua política local. A autora pondera sobre a intencionalidade de que o programa atinja todos os municípios apenas com a designação como município-polo ou de abrangência, salientando que o sucesso da política está relacionado a vários fatores, não se limitando às decisões dos propositores. Destaca, também, os municípios como principais atores na implementação desta política, podendo ser aspecto favorável para chegada direta ao âmbito local, porém desenvolvendo-se pela via de uma proposta de descentralização de ações, mantendo as definições sobre como efetivar a proposta, o que já era pré-determinado. Soto (2011) chama a atenção, problematizando para a expectativa de que todos os municípios fossem atingidos com a mesma potência e intensidade, e salienta que o sucesso da política não depende apenas das decisões dos propositores, mas das particularidades de cada espaço (região, cultura, política, economia) o que interfere na sua concretização. Segundo a autora, os seminários provocam modificações na gestão da política e promovem alterações na sua organização: implantação AEE com lócus na sala de recursos, formação docente e os seminários como única formação.

As discussões, apresentadas em diferentes municípios brasileiros, sobre os resultados decorrentes das políticas de inclusão escolar devem considerar o tempo

e o espaço, sendo esses os aspectos que compõem a trajetória das políticas constituindo diferenças nos contextos observados. É processo, não se materializam em práticas uniformes e sim se configuram com diferentes ações com continuidades e rupturas consideradas as singularidades de cada contexto.

As discussões, ocorrendo simultaneamente em um país de dimensões continentais, geram mudanças. A compreensão do que é a educação especial e inclusão escolar, uma mudança de mentalidade que gera consequências posteriores que são potencializadas pela política de 2008 e pelos decretos que envolvem o AEE. Dessa forma, impulsionam os gestores a organizar ações locais, a fim de garantir o direito de acesso dos alunos público-alvo da educação especial às classes comuns como: contratação de mais profissionais, considerando a necessidade de cada aluno; intérprete para as crianças com surdez que estão no ensino comum; reestruturação das escolas especiais em centro de atendimento. As ações sinalizam mudanças gradativas em âmbito nacional e, conseqüentemente, ajudam a propagar as propostas do PEI: DV.

Brizolla (2007), ao falar sobre o acompanhamento da implementação do programa, sinaliza

Do ponto de vista dos *critérios básicos de avaliação*, é possível inferir que o programa na instância federal foi eficiente no que diz respeito ao grau de aproximação entre o previsto e o realizado, pois combinou insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados. (BRIZOLLA, 2007, p.68)

Desse modo, Capão da Canoa, a partir de 2009, assim como outros 13 municípios do estado do Rio Grande do Sul, atuou como multiplicador, sendo referência para outros 21 municípios próximos, assumindo responsabilidades frente a ações propostas pelo Programa em âmbito regional. Tais responsabilidades se associavam a ações que envolvem a gestão e a oferta de cursos de formação de gestores e educadores, com o intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, buscando garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A configuração assumida pelo município, como polo, é relatada em entrevista pela gestora que representava a coordenação da educação especial naquele momento.

[...] Em 2009, fui convidada pra ser coordenadora, fui a primeira, foi um momento único na minha vida porque aprendi muito, me superei nas minhas limitações, mas acredito que eu tive o principal que precisava ter, acreditar neste projeto do governo, neste plano do governo. Acredito que todos tenham direito à escola, **mas que isso seja feito com muito cuidado**, tem que haver muitas mudanças, pois você lida com pessoas. Tanto como, pra ti trabalhar e educar como também tu lidar com profissionais que têm pensamentos diferentes frente a isso. É um tema que tem sido muito discutido. Já se discutiu bastante. Melhorou bastante, crescemos muito, mas ainda temos muito que melhorar [...] (GESTORA 1, grifo meu)

É possível perceber na entrevista as adversidades, barreiras e dificuldades para operacionalização das propostas, porém destaca-se a satisfação desta gestora em participar deste processo.

Ao falar sobre o direito à inclusão escolar, a gestora sinaliza “que isso seja feito com muito cuidado”, colocando em evidencia uma ideia de cautela necessária e um território de disputas existente na polarização do processo educacional dos alunos com deficiência, uma polarização que discute se de fato o ensino comum é espaço para todos os alunos ou se uma parte desses alunos necessitaria de uma escola especial, e a quem caberia a gestão desse espaço especializado.

Brizolla (2007, p. 190) chama atenção para dualidade da ideia, sendo que alguns dos “usos e costumes” provenientes da modalidade de educação especial são dispostos “tanto para defender a continuidade dos atendimentos em espaços segregados- interpretados como uma alternativa de ‘respeito à diferença’- assim como para a defesa da inclusão, pressupondo o ‘respeito à igualdade’”.

A importância da formação recebida em Brasília, a relevância do processo de implementação da política na perspectiva da educação inclusiva são ressaltadas pela Gestora 1, nas seguintes palavras:

[...] consegui implantar. Fiquei só um ano pra conhecer o desconhecido. **Entre com o que eu sabia**, fui para Brasília, **uma oportunidade única** de conhecer este programa de frente. Fui ao Ministério, na Secretaria de Educação Especial, me apresentei para todas as pessoas. **Vim de lá com todos os dados**, participei com as pessoas, com a Secretaria de Educação [...] Fui para lá e vim com toda aquela bagagem, **baixei a cabeça [e reagi] diante de todos os comentários, as dificuldades que encontrei** e cada vez que eu ia em uma escola falar sobre o programa via as pessoas com dificuldade, como tem hoje, mas está diminuindo bastante de aceitar. **Acham que os alunos deveriam vir pra cá [escola especial], que aqui é uma escola especial**, que lá é muito difícil e tudo mais, mas isso é um processo que eu continuo acreditando. Mas é como eu te disse: como **eu acredito que todos têm oportunidades iguais, todos têm que ter o direito de escolha: quero ir, não quero ir**. É obrigado você colocar teu filho na escola, é lei, quando chega na idade tu pode colocar na escola. **Tu, como mãe, pode escolher isso**. É isso que eu tenho pra te dizer que eu acredito na inclusão [...] Eu sei por que ela é difícil, porque a estrutura **não está pronta** para este projeto e **está demorando muito porque isto já está há quanto tempo com este projeto**. (Entrevista GESTORA 1, grifos meus)

O relato da gestora apresenta sua vivência após a participação das formações do Programa, “Entre com o que eu sabia”, numa leitura que se permite pensar o quão desafiante e desestabilizador foi esse momento, considerando sua trajetória profissional e espaço de atuação como professora municipal atuante na escola especial, que demonstra, em suas palavras, “uma oportunidade única”, o entusiasmo frente às ideias do programa. Ao pronunciar “baixei a cabeça diante dos comentários e dificuldades”, evoca a potência dos direcionamentos normativos, que estabelecem um caminho a ser seguido e, então, ganha força no contexto da prática com iniciativas para implementação das políticas, assumindo a responsabilidade de desempenhar o papel de gestora e fazendo com que o município acolhesse as novas diretrizes.

Na realidade observada, a ação da gestora em tornar o sistema de ensino um sistema de ensino inclusivo é acompanhado de desafios frente à oferta de matrículas nas escolas comuns, pois, até o momento de adesão ao programa, apenas a escola Fortaleza atuava na perspectiva inclusiva e os profissionais da rede apresentam a tendência a indicar a escola especial como espaço em potencial para a presença destes alunos. A fala da Gestora 1 mostra um movimento oscilante e mesmo ambíguo, diante da dualidade de perspectivas presente na análise. Essa compreensão fica evidente quando a entrevistada sinaliza sobre o poder de escolha das famílias “Tu como mãe pode escolher isso”, numa concepção que expressa

essa ambiguidade de sentido sobre o lugar que os alunos com deficiência devem frequentar – escola comum ou especial.

Assim, pondera-se sobre o sentido atribuído ao termo inclusão. Quais as possíveis interpretações para “inclusão escolar” no contexto observado? Quais as diferentes ofertas para atendimento ao público-alvo da educação especial podem se manter em decorrência desta concepção? Quanto essa questão se torna significativa na organização escolar municipal? E ainda, quais estruturas, conforme palavras da gestora, “ainda não estão prontas”?

Ao serem questionadas sobre os movimentos vivenciados no município, após esse tornar-se polo do Programa a gestora, contribuem com as seguintes falas:

Ingressei no município no ano em que a adesão se articulava, então, honestamente, não vivenciei os movimentos antes da adesão. Mas, partindo do pressuposto de que **naquele ano muitos professores foram nomeados, algumas salas de recursos foram implementadas e a escola especial passou a não ser mais o “foco” para todos os alunos com deficiência do município, percebi que a educação especial na rede passou por uma reconfiguração muito grande.** Os professores das classes regulares passaram a conhecer o trabalho da educação especial a fim de promover a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência; muito além dos muros da escola especial, estava um público que por muitas vezes foi excluído do sistema regular de ensino e que, a partir daquele momento, **tinha a oportunidade de experimentar um sistema que começava a se articular para atender às necessidades de todos os educandos.** [...] O município deu “um grande salto” na oferta da educação inclusiva. Ao tornar-se município-pólo no programa “educação Inclusiva: direito à diversidade”, **novos profissionais foram efetivados através de concurso público, salas de recursos multifuncionais foram implantadas e a formação continuada passou a acontecer para os professores que compunham aquele sistema educacional.** Assim, quando me “tornei” gestora, já fazia parte de todo um sistema educacional que pensava a inclusão e buscava pô-la em prática. (GESTORA 3, grifos meus)

De acordo com a Gestora 3, houve mudanças, essas mudanças passam por vários âmbitos constitutivos da rede, dizendo respeito à contratação de profissionais, oferta de serviços e formação continuada. As ações, a fim de oportunizar acesso a todos os alunos nas escolas comuns, após a adesão ao Programa, estão marcadas na fala das gestoras “a educação especial na rede passou por uma reconfiguração muito grande” (GESTORA 3).

A gestora 4 ratifica as mudanças percebidas na rede após a implementação do programa.

[...] quando ele veio **foi uma mudança total**. Quando eu cheguei em 2007, 2006 **não tinha nada, era feito de uma forma individual** na Escola Fortaleza e só. Quando começou este programa que daí vieram **as coordenadoras que foram estudar [...] teve um “boom” das salas de recursos e se falou mais disto**. Teve formações a partir disso. [...] eu sabia que era possível não que era fácil, fácil não é [...] bem complicado porque ai **tu luta por esta situação e ninguém mais quer saber é muito trabalhoso**. (GESTORA 4, grifos meus)

Aponta-se, nesse discurso, a permeabilidade de uma mudança de perspectiva educacional, ou seja, mudanças nas práticas que envolvem a educação especial configurando um redirecionamento dos espaços institucionais, deslocando o foco da escola especial para um maior investimento nas escolas comuns com a valorização do atendimento complementar e/ou suplementar nas salas de recursos.

Movimentos para tornar o processo educacional inclusivo, com condições de acessibilidade, vêm se instituindo na busca de assegurar o ingresso, permanência e aprendizagem de todos os alunos. A sinalização de práticas consideradas bem sucedidas no ensino está presente no seguinte relato.

[...] teve escolas que conseguimos dar passos muitos significativos principalmente a EJA da Escola Rio de Janeiro. Em 2015, os professores fizeram reuniões periódicas, em 2016, foi uma beleza, os professores começaram a entender o que era adaptação **tanto que foi uma leva muito grande na Escola Especial Rio Branco [escola especial] pra lá**, no noturno. Eu sei, acho que foi o auge da inclusão que eu pude ver, pude acompanhar foi a EJA. [...] depois **eu vi o crescimento dos professores, enquanto planejamento, mas como foi feito, foi estudado com reuniões de horas atividades explicado o que era o currículo adaptado, quem era o público-alvo, foram várias reuniões porque eles foram realmente aprendendo o passo a passo, que não ia fazer diferença, que os alunos tinham o direito de estar ali, mas que não iam aprender o total, como é que ia ser avaliado, registrado**. Então eles se empenharam em buscar pra deixar um pouquinho em cada aluno. Então eles viram evoluções que eles não esperavam, eles vinham contar, felizes da vida. Nós temos alunos agora que estão na Escola Vitória [escola de ensino médio], esse foi o auge. (GESTORA 4, grifos meus)

A Gestora, em seu discurso acima, dispõe sobre a alteração do fluxo das matrículas dentro da própria rede, apontando a saída de alunos da escola especial para matrículas modalidade de ensino EJA. Não somente a oportunidade de acesso nas escolas comuns está presente no discurso, mas também a emergência do aprofundamento dos professores com relação a temas que englobam a escolarização de alunos com deficiência. A Gestora salienta “eu vi o crescimento dos professores [...] eles foram realmente aprendendo o passo a passo”, referindo-

se à evolução frente ao planejamento, à avaliação, ao registro e à constituição do público-alvo.

A trajetória da pesquisa apresenta indicativos de que o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, formulado com o objetivo de formar gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, dispõe como princípio garantir aos alunos com deficiência o direito de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. Além disso, o Programa tem resultado em uma mudança de mentalidade com processual intensificação de ações voltados à perspectiva da inclusão escolar.

A partir da aproximação empírica com o município de Capão da Canoa, têm-se pistas que permitem serem pensadas ações que, de alguma maneira, respondem com movimentos em direção às diretrizes propagadas pelo programa como a redução de investimento para a escola especial e aumento de recursos e profissionais a partir da contratação de profissionais, implementação de salas de recursos destinados à atuação nos espaços de apoio ao ensino comum. As propostas deixam de estar centradas na escola especial e em uma escola polo para passarem a ocorrer, ainda que, de modo processual, em todas as escolas da rede.

Esse processo tem se constituído de desafios, embates e disputas no contexto educacional, com resistência de alguns atores envolvidos no tramitar da tarefa de tornar o sistema de ensino inclusivo, mantendo presente neste contexto uma dualidade de perspectivas educacionais.

4.2.4 Eixo 4- Profissionais: Provimento e perfil

Na Rede Municipal de Educação de Capão da Canoa, até a inauguração das Escolas Especiais Municipais, por volta do ano 1998, os profissionais que trabalhavam na modalidade de educação especial eram cedidos pela mantenedora e atuavam em instituição filantrópica, APAE. Essa instituição prestava atendimentos às pessoas com deficiência no município e, segundo a Gestora 1, a cedência dos profissionais ocorria pela Secretaria de Assistência Social “em 92[...]fiz concurso para monitor de creche [...] concursada cedida pelo bem estar social. Na época a

APAE pertencia ao bem estar e fui pra lá trabalhar, ali então comecei meus trabalhos com a APAE”. No ano de 1996, ocorrem movimentos quando a APAE passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, finalizando o vínculo com a Assistência Social.

De acordo com a Gestora 1, no ano de 1998, em decorrência das responsabilidades que a mantenedora municipal assumia na manutenção do espaço e do elevado número de profissionais cedidos, a partir de um decreto lei, redireciona-se o trabalho da Escola de Ensino Incompleto Recife, que passa a ser Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial Recife, recebendo os professores concursados na educação especial.

A contratação, por parte do município, de professores com formação e/ou especialização específicas vinculadas à educação especial, acontecia em modo restrito²⁵, prevalecendo aqueles que possuíam a formação do curso de pedagogia com ênfase em educação especial, ou ainda, uma complementação na forma de capacitação.

Posteriormente em 2005, houve alteração da formação exigida para assumir a função de docentes especializados em educação especial. A atual exigência na formação dos professores para atuação em educação especial no município segue o determinado no Parecer Municipal nº 25/2005 em seu art. 5:

[...] magistério e curso de capacitação de, no mínimo, trezentas e sessenta horas (360) nas diferentes áreas (DM, DV, DA), curso superior com ênfase em Educação Especial ou Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil com inclusão de disciplinas em Educação Especial de, no mínimo, trezentas e sessenta (360) horas; licenciatura plena em Educação Especial; pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Educação Especial. (CAPÃO DA CANOA, 2005d)

No ano de 2007, efetiva-se um concurso público municipal o qual nomeia um grande número de profissionais para atuar na área de educação especial. Posterior a este movimento, em 2009, o município torna-se polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade buscando efetivar as propostas do Programa e tornar

²⁵Segundo entrevista com a Gestora 1, anterior ao ano de 1996, o quadro municipal contava com duas professoras concursadas no município, uma para deficiência mental e outra para deficiência auditiva. As demais professoras que atuavam nas escolas especiais eram concursadas para o ensino fundamental e, no decorrer dos anos, fizeram cursos de capacitação que as habilitavam ao trabalho com alunos com deficiência.

o sistema de ensino inclusivo. Identifica-se, então, uma reorganização na distribuição dos professores entre as escolas comuns e a escola especial.

Em entrevista as gestoras discorrem sobre a vinculação do concurso, o elevado número de vagas e o vínculo com a adesão ao Programa.

Não sei se há vinculação, já que adesão ao programa ocorreu de forma efetiva apenas em 2009, mas acredito que a busca pela efetivação dos profissionais foi sim uma estratégia que garantiriam as ações do programa, além de regularizar a situação administrativa de ocupação de cargos através de concurso, já que havia muitos profissionais contratados e há bastante tempo, caracterizando a necessidade. Naquele momento, com o número de profissionais efetivos na rede, seria pouco provável a inclusão de todos os alunos com deficiência atendidos pelo sistema municipal. É fato que muitos dos profissionais nomeados foram alocados na escola especial municipal, mas a rede de ensino precisava daquele número de professores. (GESTORA 3)

É provável que essas questões tenham produzido mudanças na compreensão acerca dos papéis previstos para os professores com formação em educação especial e, conseqüentemente, na redistribuição desses profissionais que eram destinados a preencher vagas existentes na escola especial e, após esse movimento, são redirecionados às escolas de ensino comum para atuarem no Atendimento Educacional Especializado.

Inicialmente, antes de, digamos, ter a transição da inclusão, nós fomos nomeadas em um grupo grande, nomeadas para trabalhar na escola especial, no sentido de trazer novos conhecimentos, novos olhares para a escola especial, que tinham um formato de segregar o aluno, um formato de APAE, assistencialista. Teve junto uma supervisora com relação ao planejamento, plano de trabalho como uma escola. Depois disso, em 2008, depois em 2012, quando eu comecei, eu digo que foi um divisor de águas na minha caminhada profissional, porque foi onde se começou a definir que a **educadora precisava sair da escola especial e trabalhar fora dali**. Descentralizar [...] implementar a inclusão de uma forma gradativa. (GESTORA 2, grifo meu)

Evidencia-se neste discurso a tendência dos direcionamentos legais que buscavam instituir nas instituições de ensino uma perspectiva de educação inclusiva e que geram impactos na estrutura municipal, no que se refere ao local de atuação do professor especializado. A disponibilidade desses profissionais, após o concurso, favorece ações de implementação da política, segundo a gestora 1: “[...] eu tive a sorte que tinha 48 Educadoras Especiais no município, primeiro ponto que é o mais difícil, nos outros municípios, nós tínhamos aqui em Capão. [...] tínhamos 48

nomeadas e todas essas 48 foram suplementadas²⁶. A presença de um elevado número de profissionais que passa a integrar a rede possibilitou múltiplas configurações nas práticas pedagógicas oferecidas para os alunos com deficiência na rede municipal. Os serviços contemplavam a atuação dos educadores especiais em diferentes espaços como: escola especial, escolas comuns complementando e/ou suplementando trabalho pedagógico em sala de recursos e acompanhamento aos alunos em sala de aula regular em colaboração com o professor regente. Durante os primeiros seis anos após concurso, houve a possibilidade de atuação dos professores de educação especial, nas salas de aula do ensino comum, em bidocência.

Deve-se ainda considerar que a realidade observada²⁷ se constituía por uma escola especial, 10 escolas de ensino fundamental, três salas de recursos, espaços nos quais atuavam 48 educadoras especiais com duplicação de carga horária. Portanto, havia a tendência predominante da atuação dos profissionais no acompanhamento em sala de aula, em situação de bidocência²⁸.

No final de 2011 e início de 2012, nós, educadoras especiais, entrávamos em sala de aula com alunos, acompanhando o aluno em sala de aula. Então, uma turma tinha 4 alunos com deficiência, a professora acompanhava eles em sala de aula. (GESTOR 5)

Segundo as gestoras, a atuação das educadoras especiais em sala de aula comum oportunizava maiores condições de participação e acesso às atividades escolares. Essa configuração oportunizava a realização de diferentes estratégias no decorrer das práticas pedagógicas diárias como: transcrição do Braille, interpretação em libras, adaptação de material e mediação nas atividades envolvendo o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo, surdez, deficiência visual e com deficiência intelectual.

A presença de profissionais especializados em sala de aula potencializa a prática do trabalho cooperativo, pois aproxima o professor da classe regular e

²⁶O termo “suplementação” define, no município, os profissionais nomeados 20h que têm um aumento de carga horária para suprir falta de profissional. Assim de uma única vez, através desse concurso, são chamados 48 profissionais, sendo que as 20h previstas são duplicadas para quarenta, é como se fosse uma contratação de 96 pessoas (com CH de 20h) de uma única vez.

²⁷Com referência ao ano de 2009.

²⁸Esse termo não é oficializado no município, não existindo no plano de carreira e sim, apenas na prática.

educador especial, ampliando os espaços de discussão e planejamento das adequações pedagógicas, em uma dinâmica de compartilhamento de responsabilidades.

A presença de um segundo professor em sala regular é ponto de tensão e disputas, visto que não existe em âmbito municipal uma normativa que garanta esse profissional com esse tipo de atuação. As palavras da Gestora 5 discorrem sobre esta questão e a ação do município frente a esta situação.

[...] houve uma denúncia em nível municipal de bidocência, fomos avisados, isso foi até parar em Brasília, que Capão da Canoa estaria fazendo uma bidocência e nossa **legislação tanto municipal quanto a estadual não preveem essa organização**, diferente de SC que tem legislação que respalda essa bidocência. **As professoras de educação especial foram retiradas da sala de aula** e deixaram de acompanhar os alunos diariamente a não ser a deficiência visual e auditiva que precisa do apoio ali efetivo. E as professoras que acompanhavam DI e autismo saíram. (GESTORA 5, grifos meus.)

Observa-se que a gestão municipal decidiu não manter a presença de profissionais da educação especial na sala de aula. Esse movimento de retirada provocou mudanças no contexto “houve uma desorganização porque muitos professores não sabiam como lidar efetivamente com os alunos e enfim houve um retrocesso neste sentido”, segundo a Gestora 5, que destaca uma desestabilização no ambiente escolar causada pela ausência do segundo professor.

Pode-se, assim, fazer a leitura de que aspectos como a demanda eminente de alunos com deficiência, a carência de formação específica dos professores, a existência de uma nova perspectiva de gestão e a existência de uma legislação que prevê um “profissional de apoio” em sala de aula podem ser aspectos favorecedores aos fenômenos que passam a organizar o cotidiano da rede.

Considera-se provável que tenha ocorrido uma releitura/reinterpretação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu Parágrafo único, indica que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular (...) terá direito a acompanhante especializado”. A figura desse acompanhante especializado tem se confundido com outro perfil evocado pela LBI, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b), com aproximações de perfis precários, muitas vezes em fase de formação. A

releitura da legislação parece favorecer a argumentação do setor administrativo que justifica, segundo a entrevistada, a presença de um profissional, mesmo que sem especialização, porém com um custo benefício favorável financeiramente.

[...] a prefeitura fez um novo concurso, mas aí não fez para área da educação especial, eles argumentavam que a **professora de educação especial, além de ser mais cara, ela trabalharia na sala de recursos, não poderia trabalhar dentro da sala de aula** e, também, não teria espaço para trabalhar na escola especial porque todos os espaços e vagas já estavam ocupados. **Então, eles fizeram para auxiliar**, então á nível de custo para o município foi uma medida pensando em custo também, não foi pedido mais formação, curso específico na área, então foi ai que ocorreu esse processo de entrar as auxiliares em sala de aula em lugar das educadoras especiais. (GESTORA 5, grifos meus.)

O concurso, realizado em 2015 para o cargo de auxiliar de educação especial²⁹, tinha como exigência o nível ensino médio. Assim, a partir de 2015, com a oficialização e disponibilização de vagas para o cargo de auxiliar de educação especial, desloca-se do foco prioritário de mediação pedagógica para o apoio a ações como locomoção, alimentação e higiene³⁰, pois o profissional que assume participação em classe regular tem estas funções determinadas legalmente.

Ao considerar as mudanças sobre a alteração dos profissionais de ensino superior que são substituídos por profissionais com ensino médio, a Gestora 5 pontua que “hoje nós vivemos uma espécie de crise, porque hoje a auxiliar de educação especial está bem mais presente, com um papel bem mais significativo dentro da inclusão do que a educadora especial em si.”

A configuração desses movimentos, na gestão dos profissionais, que ocorre no município, ganha visibilidade por ocorrer em várias escolas, o que confere importância à inclusão como perspectiva, não caracterizando uma organização isolada, mas em relação com o sistema de ensino municipal. Com essa reestruturação, os cargos destinados aos profissionais que atuam no atendimento aos alunos com deficiência na modalidade de educação especial são: professor de educação especial (efetivas, suplementadas, contratadas) e auxiliar de educação especial (efetivas e contratadas).

²⁹Projeto de Lei 006.2016 - Câmara Municipal de Capão da Canoa - RS

³⁰ Segundo a Lei Brasileira de Inclusão 2015 – LBI -XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

O elevado número de professoras comentado anteriormente sofreu mudanças no decorrer desse percurso histórico passando de 48 em 2008 para 39 em 2017³¹ e 38³² em 2018. A configuração do quadro desses profissionais, professores de educação especial, organiza-se de acordo com as tabelas a seguir:

Tabela 5- Demonstrativo referente ao vínculo dos Professores de Educação Especial II/2017 – Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa

Professores	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
Efetivos ³³	1	15 ³⁴	23 ³⁵
Contratados	3	3	9
Total	4	18	32

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2017.

Tabela 6- Demonstrativo referente ao vínculo dos Professores de Educação Especial II/2018– Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa

Professores	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
Efetivos	1	15 ³⁶	22 ³⁷
Contratados	3	8	6
Total	4	23	28

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2018.

O gráfico a seguir torna mais visível o quantitativo de professores nos últimos dois anos.

³¹Conforme Tabela 4.

³² Devido à aposentadoria de uma profissional.

³³Os professores efetivos são nomeados para cumprir carga horária de 20h semanais.

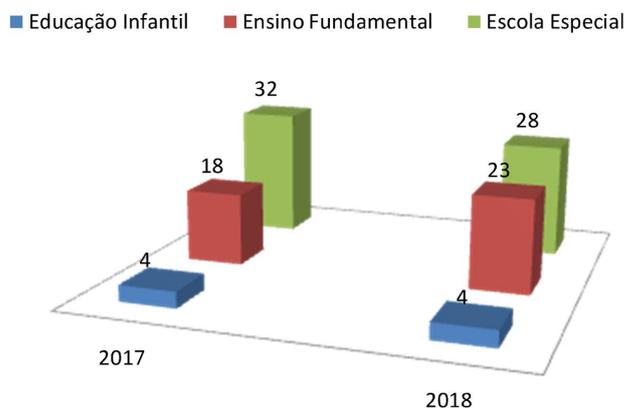
³⁴ Desses 15 profissionais, seis tem aumento de carga horária e passam a trabalhar 40h, os demais cumprem carga horária de 20h semanal.

³⁵ Desses 23 profissionais, seis têm aumento de carga horária (cinco passam a trabalhar 40h, um a trabalhar 25h). Um tem redução de carga horária, passa a cumprir 10h, os demais cumprem carga horária prevista no concurso de 20h semanal.

³⁶ Desses 15 profissionais, quatro têm aumento de carga horária e passam a trabalhar 40h, os demais cumprem carga horária de 20h semanal.

³⁷ Desses 22 profissionais, sete têm aumento de carga horária (passam a trabalhar 40h), os demais cumprem carga horária prevista no concurso de 20h semanal.

Gráfico 2 - Quantitativo de Professores Especializados por Etapa de Atuação - 2017 e 2018



Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC- 2017-2018.

Merece destaque que, no ano de 2017, das 54 profissionais 32 atuavam na escola especial, atendendo 92 alunos. Em contrapartida tem-se na Educação Infantil e Ensino Fundamental 22 professores qualificados atuando nas escolas comuns, atendendo um total de 400 alunos com deficiência. Essa distribuição que se mantém equivalente em 2018, onde das 55 profissionais 28 atuam na escola especial, com um público-alvo de 97 alunos e 27 no ensino fundamental e, na educação infantil, atendendo 289 alunos³⁸, ou seja, pode-se destacar a predominância da atuação dos educadores especiais atuando na escola de atendimento exclusivo. Considerando o período de 11 anos da pesquisa, observa-se a existência de um elevado contingente de Educadoras Especiais no município, porém com mudanças internas no endereçamento desses profissionais.

A atuação dos professores ocorre em diferentes espaços, não estando restrita às Salas de Recursos, consideradas, em muitos trabalhos, como lócus da atuação desses profissionais. As tabelas a seguir pontuam os diferentes locais de atuação e, também, o número de profissionais em cada situação, caracterizando a multiplicidade dos Atendimentos Educacionais Especiais organizados na rede analisada.

³⁸ Dados preliminares SME/2018, obtidos em entrevista com a atual Gestora.

Tabela 7- Demonstrativo dos locais de atuação/ função dos Professores de Educação Especial II/2017

Atuação	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
AEE	2 ³⁹	17	-
Sala com DA (interpretes)	-	1	-
Sala com DV (letores, transcritor Braille)	-	2	-
Sala com TGD	2	2	-
Gestoras	-	1	3
Turmas Exclusivas	-	-	22
Itinerantes	-	-	6
CAT	1	-	-
Licença Saúde	-	1	6
Total⁴⁰	4	24	37

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2017.

Tabela 8- Demonstrativo dos locais de atuação/ função dos Professores de Educação Especial II/2018

Atuação	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
AEE	4	19	-
Sala com DA (interpretes)	-	1	-
Sala com DV (letores, transcritor Braille)	-	2	-
Sala com TGD	-	1	-
Gestoras	-	1	5
Turmas Exclusivas	-	-	21
Itinerantes	-	-	5
CAT	-	-	-
Licença	-	2	2
Projeto Mais Educação	-	1	-
Aposentadoria/ exoneração	-	-	2
Total⁴¹	4	27	35

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2018.

Evidenciando movimentos controversos da política, que direcionam para matrículas em rede regular de ensino e mesmo com a progressiva implementação das propostas de educação inclusiva, a escola especial do município concentra o maior número de profissionais especializados.

³⁹ Um destes professores tem sua carga horária dividida, atuando 5h no CAT e 15 em escola regular/AEE.

⁴⁰ Esse total corresponde à soma dos profissionais nomeados, suplementados e contratados.

⁴¹ Esse total corresponde à soma dos profissionais nomeados, suplementados e contratados.

O quadro que contempla o cargo dos auxiliares de educação especial é representado na tabela a seguir, a qual apresenta a distribuição nas etapas de ensino e atuação desses profissionais.

Tabela 9- Vínculo dos Auxiliares de Educação Especial II/2017

Auxiliares	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
Efetivos	3	8	-
Contratados	4	6 ⁴²	1
Total	7	14	1

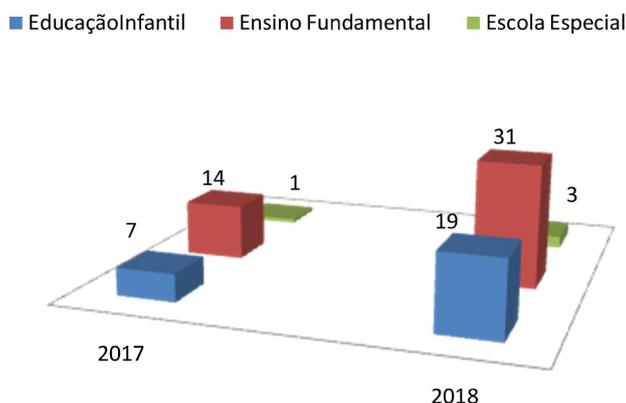
Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2017.

Tabela 10- Vínculo dos Auxiliares de Educação Especial II/2018

Auxiliares	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
Efetivos	4	8	2
Contratados	15	23	1
Total	19	31	3

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2018.

Gráfico 3 - Quantitativo dos Auxiliares de Educação Especial por Etapa de atuação - 2017 e 2018



Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC- 2017-2018

Os dados descritos no gráfico correspondem a um universo de 22 profissionais em 2017 e 53 profissionais em 2018, indicando um aumento relevante com a manutenção dos espaços de atuação. Considerando que nos dois anos

⁴² A carga horária dos auxiliares é de 40h semanais, porém neste quantitativo existe um profissional que cumpre 20h no ensino fundamental e 20h na escola especial.

observados ocorre a prevalência da participação dos auxiliares de educação especial no ensino comum, apresentam-se, nas tabelas a seguir, seus espaços de atuação.

Tabela 11- Atuação dos Auxiliares da Educação Especial II/2017

Auxiliares	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
Sala de aula	7	14	1
Total	7	14	1

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2017

Tabela 12- Atuação dos Auxiliares da Educação Especial II/2018

Auxiliares	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Exclusivo
Sala de aula	19	31	3
Total	19	31	3

Fonte: Coordenação de Educação Especial/SME/PMCC-2018

Pode-se perceber a exclusividade da atuação dos auxiliares de educação especial acontecendo em sala de aula no ensino regular.

A contratação dos auxiliares de educação especial muda a rede e a lógica de interpretação da política, alterando o espaço de atuação dos profissionais de maneira que, nos dois últimos anos, atuação dos professores de educação especial, com nível superior, concentra-se na escola especial. O papel, anteriormente desempenhado por esses profissionais nas escolas comuns, passa a ser responsabilidade dos auxiliares.

Esse direcionamento da gestão indica uma perspectiva que dificilmente poderia garantir a mesma qualidade do apoio especializado. Destaca-se que essa interpretação parece negligenciar a pluralidade da ação do educador especializado, confirmada pela legislação. Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelece-se, como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, em seu Art. 13.

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;

[...]

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009b)

Observa-se que o trabalho analítico com os elementos oriundos das entrevistas permite elucidar que a dualidade de perspectivas, embora a totalidade das gestoras relate a implementação de ações identificadas como coerentes com a perspectiva da educação inclusiva, ainda opera, tanto nos discursos como nas ações. Esses aspectos ficam evidentes na manutenção do ensino exclusivo, ou seja, da escola especial.

A apropriação de uma proposição política não é uniforme nem homogênea, seja entre grupos diferentes, ou mesmo dentro de um mesmo grupo. Quaisquer que sejam as idéias e as práticas apresentadas pelos sujeitos sociais no campo educacional, porém isso necessariamente representa um posicionamento político. (GARCIA, 2004, p. 15)

Esse posicionamento político vincula-se à reinterpretação da legislação, a qual sinaliza as diferentes trajetórias assumidas pela política, a partir delas não se mantêm uma linearidade em relação ao que diz a lei.

Ampliando o caráter da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo o AEE e formação de professores especializados.

O documento das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considera como funções do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas

necessidades específicas. Este serviço deve ser oferecido em caráter complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, não sendo substitutivo à escolarização.

Ao serem aproximadas as orientações previstas nos dispositivos legais, apresentados a partir de 2008, às evidências das ações surtidas no município de Capão da Canoa, percebe-se uma tendência à variedade de interpretação das políticas, evidenciando mudanças em nível municipal como: a nomeação dos profissionais em concurso, a implementação das salas de recursos e o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns. O elevado número de profissionais nomeados caracteriza uma importante ação, visto que a presença destes profissionais parece ter produzido certo impacto no sistema municipal que passa, conforme entrevista com a Gestora 1, a direcionar os professores especializados para atuarem nas escolas comuns, em salas de recursos e no apoio pedagógico em salas comuns atendendo à progressiva demanda apresentada na tabela 2. Porém, como foi afirmado em precedência, progressivamente, a tendência inicial de proposições que mostram sintonia com a inclusão escolar vem sofrendo diferentes conduções, oscilando no sentido de mostrar dinâmicas de organização da educação especial em modo mais “tradicional”, como a ação substitutiva, na escola especial. A futura análise do perfil dos estudantes poderá mostrar como efetivamente tem se configurado essa perspectiva de trabalho.

No contexto observado, essa forma de reinterpretação da política mostra a tendência ainda à precarização dos serviços, ou seja, a atuação de profissionais que têm apenas o ensino médio substituindo espaço anteriormente ocupado por professores especializados.

4.2.5 Eixo 5- Educação Especial: Espaços de Atendimento Exclusivo

Historicamente a escolarização de alunos com deficiência, no município de Capão da Canoa, ocorria em espaços de ensino com oferta de atendimento de natureza exclusivamente especializado, em instituições como a APAE e em escolas especiais, como a EMEFE Rio Branco. Estes serviços se concentravam predominantemente nesses espaços exclusivos até o ano de 2004. Nos últimos 13 anos, o atendimento a esse público tem ocorrido, também, nas escolas de ensino

comum. Atualmente, em 2018, com relação ao número de matrículas identificou-se, segundo dados preliminares fornecidos pela atual gestora, o total de 289 alunos com deficiência no ensino municipal em escolas regulares, além da existência de 40 matrículas na APAE e 97 matrículas na escola especial.

É objetivo desse eixo discutir o percurso e a atual configuração das duas instituições de ensino exclusivo.

No ano 1992, de acordo com os entrevistados, observava-se o predomínio da APAE, em relação de “parceria” com a mantenedora municipal que disponibilizava profissionais e apoio financeiro. Após inauguração das Escolas Municipais de Educação Especial, este espaço deixa de receber apoio financeiro do município, diminuindo gradativamente sua atuação frente ao atendimento dos alunos com deficiência. A instituição deixa de oferecer atendimento educacional e limita-se à oferta de atendimento clínico e terapêutico. Em 2014, a APAE firma nova parceria com o município, agora vinculada à assistência social, voltando a assumir certa representatividade no município. Em entrevista, a representante da APAE discorre sobre a atual organização da instituição e os convênios existentes.

O nosso vínculo é preponderante da assistência social, em nosso caso ainda mais porque não temos escola de educação especial, porque a maioria das APAES tem Escola de Educação Especial funcionando em sua APAE, o que garante um recurso contínuo, o FUNDEB. De todas as questões da educação, então, a nossa vinculação se limita a questão das oficinas neste momento, mas é uma coisa que **nosso público é para sempre**. (REPRESENTANTE DA APAE, grifo meu)

A retomada no apoio da prefeitura, através de convênios, contempla os profissionais e está relacionada a fatores conforme exposto na entrevista.

Todos que a gente precisa, todos que estão no plano e dependendo do valor disponível. Na verdade o município tem um valor que ele destina para esse serviço. Que na verdade é um serviço que deveria ser feito pelo município. O município não executa, e a APAE como 3º setor assume esta função. Então, como esse serviço se daria lá no município, ele tem que acontecer aqui. Existe toda uma estrutura mínima de serviço a qual o município tem que aderir se quer que o serviço aconteça. Então, dentro desta estrutura, todos os profissionais que são justificados dentro de um plano voltado a um atendimento específico, a cada política específica, esta estrutura vem apresentando cada função destes profissionais, na equipe e aí o apoio é para todos, pra tudo que a gente mencionar dentro do valor estabelecido. A Gente pode colocar quantos quiser, na verdade tem uma negociação de uma estrutura mínima que a gente precisa e o município dispõe de um recurso “x” e a gente tem que adaptar as duas realidades. (REPRESENTANTE DA APAE)

Assim, a APAE assume o acesso aos apoios especializados de educação especial visando atender o público-alvo da educação especial em serviços que a mantenedora não disponibiliza, como: atendimento aos sujeitos com idade superior à idade escolar obrigatória e também nos serviços de estimulação precoce.

Segundo a entrevistada, a APAE apresenta, como atual objetivo, a oferta de oficinas, que devem ocorrer de forma complementar à escolarização regular e não com caráter substitutivo.

Precisamos pensar mais pra frente, porque se a gente quer que a inclusão realmente aconteça temos que oportunizar que eles tenham realmente espaço de integração. Inclusive quando estiverem na escola de educação especial porque muitas coisas de atividades a serem executadas que são do dia a dia, da maioria das pessoas, eles não fazem. A escola não tem essa função e o papel dela é educar, a gente precisa ter outro espaço onde isso aconteça, pois em casa muitas vezes isso não acontece. Então, é isso que a gente tem que pensar. A APAE tem muita coisa pra fazer. Um projeto que eu acho que temos muito pra oferecer para o nosso público, mas precisamos ter espaço pra depois fazer. (REPRESENTANTE DA APAE)

Atualmente são oferecidos serviços de estimulação precoce e serviços de área clínica, como: fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, além de atividades no formato de oficinas. As oficinas são oferecidas aos alunos matriculados em outras instituições, ou seja, além dos serviços ligados à área clínica também existem outras propostas ligadas à educação.

E, na área da educação, a gente está com atendimento do grupo voltado às oficinas profissionalizantes protegidas: artes plásticas, reciclagem de papel, oficina tampinha legal, a horta inclusiva com ideia de inclusão deles no processo produtivo e na participação. Essas são as oficinas que predominam, tem outras atividades direcionadas ao serviço de convivência que é a contação de história, musicalização, capoeira, são outras oficinas que já acontecem também. (REPRESENTANTE DA APAE)

Nesse sentido, evidencia-se uma proposta de trabalho complementar à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Em 2018, na APAE, são atendidos 40 “usuários” com idade de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 13 - Distribuição de alunos por idade

Idade	De 0 a 5 anos	De 6 a 17 Anos	Acima de 18 anos	Total
Números de alunos	4	12	24	40

Fonte: APAE- Capão da Canoa

Segundo relato da entrevistada existe uma lista de espera com 60⁴³ inscritos aguardando a inauguração da nova sede. Trata-se de um prédio que terá 600m² de área construída divididos em dois pavilhões. O terreno é resultado de doação pública por parte do município, mas, segundo as informações obtidas com os entrevistados, a construção propriamente dita ocorre com recursos resultados de iniciativas promovidas pela própria instituição.

Entre os anos 1998 e 2004, organiza-se no município a Escola Municipal de Educação Especial Recife, o número de alunos, de acordo com o relato da Gestora 1, no mesmo ano, foi gradativamente crescendo de 18 para 135 alunos. acompanhando do aumento de profissionais Devido a problemas associados à infraestrutura, considerada inadequada, as atividades dessa escola passaram a ser desenvolvidas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial Rio Branco, com sede em um novo prédio. Essas instituições foram inauguradas com a proposta de atender exclusivamente os alunos com deficiência, organizadas em ciclos para o atendimento das turmas de alfabetização, além de oferecer oficinas ocupacionais, com atividades de artesanato, entre outras.

Com objetivo de contemplar pedagogicamente os alunos matriculados, tem-se regularmente uma reformulação das Propostas Político Pedagógicas da escola conforme Parecer nº 014/2005(CAPÃO DA CANOA, 2005a); Parecer nº 002/2009(CAPÃO DA CANOA, 2009b); Parecer nº 013/2013 (CAPÃO DA CANOA, 2013a); Parecer nº 21/2013(CAPÃO DA CANOA, 2013b) que aprova o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial Rio Branco. Conforme entrevista com a Gestora1,

⁴³ Os inscritos contemplam também os alunos da EMEFE Rio Branco com idade superior à idade escolar obrigatória. Com a inauguração do novo prédio da APAE, que apresenta maior infraestrutura, serão ofertadas oficinas profissionalizantes para este público.

[...] a escola também está se organizando, começamos uma proposta por ciclos, por idade: Ciclo I, Ciclo II, Ciclo III e Ciclo IV [...] nós vamos dar aqui atendimento de escola, temos professora de educação especial. Vamos ter toda uma proposta que estamos implantando este ano, com salas ambientes para que eles passem por elas de forma itinerante. Estamos então estudando como nós vamos implantar estes ciclos. **A ideia é escolarização**, trabalhar dentro do possível e incluir ao máximo [...]. (GESTORA 1, grifo meu)

Atuar como escola, hoje estão sendo estudados os ciclos, como Porto Alegre. Precisa ter uma sequência senão fica muito dependente da visão que eu tenho, se eu quiser apostar eu acho que ele é meu, se eu não quero apostar ele vai para oficina, fica muito vago. [...] se tu não tens um norte, não sabe o que priorizar. Isso aqui é escola não é cuidado, então tem que escolarizar. Ah! Mas ele não vai se alfabetizar, mas eu não disse alfabetização, eu falei escolarização, são coisas diferentes [...]. (GESTORA 4)

Nas palavras da gestora, ocorre o destaque para uma organização pedagógica na escola, que permanece com atendimento exclusivo a alunos com deficiência, focando o atendimento pedagógico, com objetivo, “sempre que possível”, de direcionar os alunos para as escolas regulares. Segundo a Gestora 1, a escola especial é entendida como “uma escola de passagem”. A dimensão apresentada “escola de passagem” instiga o pensamento sobre a função da escola especial, provocando muitas dúvidas sobre o papel dessa escola e até mesmo sobre a sua continuidade. A busca de evitar um posicionamento pessoal como definidor da trajetória do aluno – “dependente da visão que eu tenho” – acaba sendo confirmada quando se diz que a inclusão ocorrerá, sempre que possível, sem definições mais precisas. Até que ponto essa justificativa solidifica a vantagem de uma participação escolar segregativa, se o objetivo é a inclusão escolar? Ou seja, tal justificativa não poderia ser usada para legitimar o acesso às escolas comuns “precocemente” com atendimentos complementares que apoiam a adaptação do aluno ao ambiente onde este permanecerá? Além desse aspecto, observa-se uma busca de adequação pedagógica aos objetivos de aprendizagem que, supostamente, não se restringiriam à socialização.

A gestora 4 indica ainda a necessidade de uma “sequência”, ou seja, uma organização, em nível municipal, que torne singular aos alunos com deficiência as possibilidades de desenvolvimento, não ficando vinculado à percepção individual de alguns educadores as apostas nessas possibilidades “[...] se tu não tens um norte, não sabe o que priorizar. Isso aqui é escola, não é cuidado, então tem que escolarizar.” (GESTORA 4). Verifica-se que, embora exista, por parte da

entrevistada, a defesa de uma escolarização em espaço exclusivo, ao afastar deste processo aqueles que seriam os conteúdos curriculares mais típicos da escola, supõe-se uma alternativa para a proposta educacional neste espaço, porém sem maiores esclarecimentos sobre a organização deste processo de escolarização.

Buscando constituir uma caracterização da atual configuração da escola especial e o papel que este espaço assume, propõe-se uma discussão com enfoque dirigido aos discentes, centrando a atenção em aspectos como: quantidade de alunos; constituição das turmas; ano de entrada e permanência na instituição; perfil dos alunos considerando idade⁴⁴ e percurso escolar.

A instituição EMEFE Rio Branco recebe alunos desde 2004. Atualmente, no ano de 2018, a escola é constituída por um universo de 97 matrículas, distribuídas em 26 turmas: 14 turmas de ciclos, 12 turmas de oficinas e turmas de educação física com trabalho transversal.

As turmas correspondentes aos “ciclos” envolvem 48 alunos e têm uma proposta pedagógica com atividades voltadas à alfabetização. Nessas turmas, estão matriculados os alunos em idade escolar obrigatória (31 alunos), além de 17 alunos acima desta faixa etária. A distribuição dos alunos ocorre de acordo com a idade e as “habilidades”, de acordo com manifestação dos entrevistados. Essas turmas são constituídas, conforme o apresentado nas tabelas a seguir.

Tabela 14 - Distribuição de alunos por Turmas de Ciclo/ Turno da manhã/2018

	Ciclo II A	Ciclo II B	Ciclo III A	Ciclo III B	Total
Números de alunos	3	3	7	7	20

Fonte: EMEFE Rio Branco

Tabela 15 - Distribuição de alunos por Turmas de Ciclo/ Turno da tarde/2018

	Ciclo I A	Ciclo I B	Ciclo I C	Ciclo I D	Ciclo II A	Ciclo II B	Ciclo II C	Ciclo II D	Ciclo III A	Ciclo III B	Total
Número de alunos	1	5	4	1	3	1	1	5	6	1	28

Fonte: EMEFE Rio Branco

De acordo com a tabela 10, a escola apresenta cinco turmas constituídas apenas por um aluno. Os alunos que integram estas turmas são alunos com quadro

⁴⁴ Tomou-se como referencial a idade escolar obrigatória, determinação anunciada pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c), em seu Art. 208 inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (NR).

de autismo com manifestações severas. Ao se considerar esta realidade, emerge a necessidade de perguntar sobre as razões que levariam a instituição a propor uma atividade pedagógica exclusivamente especializada em modo individual, concentrando a relação desses alunos com um adulto e negligenciando a possibilidade de interação que ocorre em um grupo. Observa-se que se trata de alunos que apresentam, justamente, dificuldades atinentes ao plano da interação social.

As turmas de “oficinas” contemplam 49 alunos, são direcionadas para os alunos com mais de 17 anos. As atividades desenvolvidas objetivam a socialização a partir de propostas de aulas práticas como: horta, artesanato, pintura, expressão corporal, entre outras.

Tabela 16 - Distribuição de alunos por Turmas de Oficina/ Turno da manhã/2018

	Oficina I	Oficina II	Oficina III	Oficina IV	Oficina V	Oficina VI	Total
Números de alunos	7	7	6	6	5	4	35

Fonte: EMEFE Rio Branco

Tabela 17 - Distribuição de alunos por Turmas de Oficina no turno da tarde/2018

	Oficina I	Oficina II	Oficina III	Total
Números de alunos	4	4	6	14

Fonte: EMEFE Rio Branco

Para construir uma caracterização do público que atualmente constitui a instituição, foram analisadas as pastas escolares dos 97 alunos. Considerando este grupo, procurou-se identificar o ano de ingresso na instituição. As informações estão representadas no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Distribuição das 97 matrículas de acordo com o ano de ingresso- 2004 a 2018

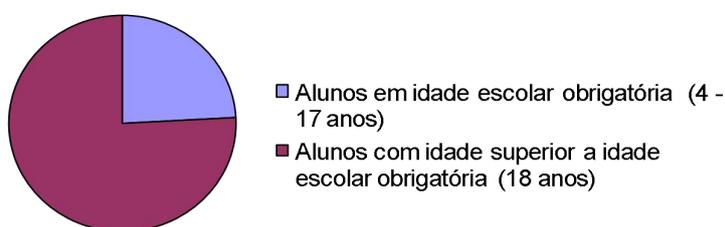


Fonte: Pastas dos alunos- EMEFE Rio Branco

É possível identificar que a maior concentração de matrículas ocorreu no ano de 2004, ou seja, das 97 matrículas presentes atualmente na EMEFE Rio Branco 31,9% frequentam a instituição desde sua inauguração. As demais matrículas foram realizadas ao longo do período analisado, com concentração nos anos de 2005 (9 matrículas), 2008 (6 matrículas), 2017 (9 matrículas) e 2018 (7 matrículas).

Verificando o fator idade, buscou-se identificar qual a relação de alunos matriculados que estão em idade escolar obrigatória e os alunos que ultrapassam esta idade.

Gráfico 5 - Matrículas na Escola Especial por faixa etária – 2018

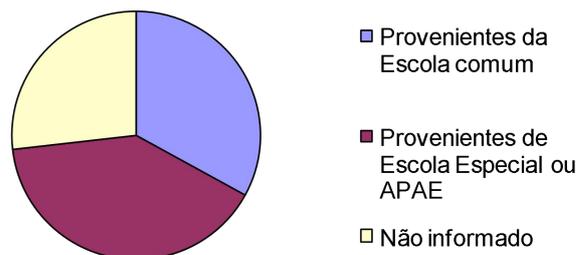


Fonte: Pastas dos alunos- EMEFE Rio Branco

Conforme demonstrado no gráfico 3, o percentual das matrículas de alunos com idade superior à idade escolar obrigatória é significativa, contemplando 66 das 97 matrículas. Do total, 31 matrículas são de alunos em idade escolar obrigatória.

O terceiro aspecto a ser observado faz referência às instituições de origem destes alunos.

Gráfico 6 - Quantitativo de alunos Provenientes de Escola Especial ou APAE x alunos Provenientes da Escola Comum – 2018



Fonte: Pastas dos alunos- EMEFE Rio Branco

É possível perceber que a maior parte das matrículas, 40% construíram toda sua trajetória escolar em espaços de escolarização substitutiva à escola de ensino comum. Do total analisado, 33% dos alunos tiveram escolarização inicial em escolas regulares com posterior ingresso na escola especial, e 27% dos alunos não apresentavam esta informação nas fichas de matrículas.

A partir dos dados construídos, pode-se identificar que a EMEFE Rio Branco é atualmente, em sua maioria, composta por alunos com idade acima da idade escolar obrigatória, alunos que estão na instituição desde sua criação.

No decorrer das entrevistas, as gestoras são questionadas sobre a manutenção da escola especial, sendo esta uma peculiaridade do município que também se repete em outros contextos. Ao referir esta característica, a Gestora 3 relata sua interpretação sobre a manutenção desta escola no município

A presença da escola já foi muito importante no cenário educacional de Capão da Canoa, quanto a isto não há dúvidas. Houve uma época em que o número de profissionais era escasso e o conhecimento destes profissionais era ainda bastante limitado sobre as práticas pedagógicas com alunos com deficiência. Porém, ao longo dos anos, **a oferta por formação, o preparo profissional e as diretrizes nacionais** puderam assegurar aos alunos com deficiência a possibilidade de estarem incluídos em turmas regulares, com qualidade no atendimento. **Talvez muitos dos alunos que estão matriculados na escola especial poderiam frequentar e com resultados positivos a rede regular. Visto a idade de grande parte dos alunos** e o tempo que estão matriculados na escola, estes poderiam ser direcionados a outras atividades que recheassem as suas vidas com uma ocupação mais produtiva, como oficinas profissionalizantes ou de terapia ocupacional, que poderiam ser ofertadas em parceria com a secretaria de assistência e inclusão social. Honestamente, penso que a **presença da escola deveria ser repensada e reconfigurada.** [...] Em sua grande parte, alunos com deficiência intelectual ou deficiências múltiplas. **A maioria dos alunos eram adultos e compunham um mesmo público há anos.** (GESTORA 3, grifos meus)

A manutenção da escola especial é abordada, pela gestora 3, como carente de uma reconfiguração, no sentido de, ao se considerar os investimentos, preparo e orientação a partir das diretrizes, seria esperado que a organização da instituição fosse diferente daquilo que é oferecido. De acordo com a entrevistada, “Talvez muitos dos alunos que estão matriculados na escola especial poderiam frequentar e com resultados positivos a rede regular” e, ainda, ao considerar a idade dos alunos, sinaliza que estes “poderiam ser direcionados a outras atividades”, ou seja, poderiam frequentar outros espaços considerando inclusive a idade e o tempo na instituição.

Com propósito de atender os alunos que sairiam da escola especial, de acordo com o Gestora 4, a organização municipal tem se direcionado a uma retomada de espaço pela APAE, assumindo responsabilidade frente aos alunos com mais de 21 anos que atualmente são atendidos na escola especial “[...]a APAE vem num processo de crescimento, mas daí ela está acompanhando esse crescimento por pessoas novas que estão na direção com uma outra visão aliado com essa visão da escola especial” o papel a ser assumido é vinculado à assistência social, oferecendo um espaço para socialização, em espaço externo à escola especial “ficando os recursos humanos e financeiros na escola especial para alunos em idade escolar.” A ampliação da oferta por parte dos serviços da APAE deverá provocar no futuro um certo esvaziamento do número de matrículas na escola especial.

Durante um período histórico, após 2009, houve a implementação de dinâmicas que favoreciam as matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum, porém, de acordo com os entrevistados, na atualidade existe um conjunto de procedimentos que tendem a favorecer as matrículas na escola especializada, como é possível observar na fala da Gestora 1. Descreve-se a operacionalização de novas matrículas a partir da fala dos gestores.

Só os pais chegarem aqui, irem à secretaria de educação do município e eles darão os encaminhamentos, passarão pelas avaliações. Eu acredito que para o CAPS, **os novos e os de outros municípios também** [...]. Eles passam pela sala de AEE da escola, pelo CAT, e lá serão avaliados e vão ver se eles precisam vir aqui pra escola, para nós avaliarmos aqui. [...] sempre tivemos alguém pra essa avaliação e para serem enturmados, para as turmas em níveis que nós tínhamos. (GESTORA 1, grifos meus)

Então, eu não vejo outra forma, não que a escola não tenha que ser reestruturada. Agora estão numa caminhada pra deixar de ser cuidadores, mas eu não vejo nenhum dos nossos alunos, principalmente, do turno da tarde incluídos. E nem ficar quatro horas em uma sala de aula, vai ser um terror para o professor, para o educador. [...]. Por mais que seja um direito e não uma obrigação, **mas eu não vejo o município sem uma escola**, na verdade eu não sei como os outros se organizam, porque têm alunos que não têm condição nenhuma. Eles têm direito à escolaridade, direito de estar aqui. (GESTORA 4, grifos meus)

Está presente no discurso das gestoras a possibilidade de realização de novas matrículas na escola especial, além da indicação de necessidade de permanência da escola especial, o que é justificado pelas entrevistadas com base nas características individuais de determinados alunos, que não “poderiam” frequentar a escola comum em suas estruturas atuais. Além disso, as falas - “só os pais chegarem aqui... darão os encaminhamentos” - sugerem que, diante da manutenção desses espaços, haveria uma tendência no sentido de favorecer as inscrições e o processo de avaliação inicial.

Tais informações são referendadas quando analisamos o total de matrículas do município nos últimos três anos. De acordo com os dados apresentados pelo INEP nos anos de 2016, 2017 e os dados identificados na escola especial referente às matrículas de 2018, esse quantitativo variou respectivamente de 35, 92 para 97 matrículas.

Quando considerados os espaços especializados de atendimento exclusivo em Capão da Canoa, podem-se identificar dois espaços: um público – EMEFE Rio Branco- e um espaço privado – APAE-. Os alunos atualmente atendidos no espaço

público caracterizam-se, em sua maioria, fora da idade de escolarização obrigatória e com longo tempo de permanência na instituição. A instituição privada se mantém presente no município com uma força que é oscilante ao longo desses anos, tendo uma presença que parece estar se fortalecendo com uma ação, segundo seus representantes, pautada no atendimento àqueles que estão fora da idade de escolarização obrigatória e que precisam de atendimento adicional e não com ênfase em um trabalho de escolarização substitutiva, como acontece na EMEFE Rio Branco.

Como foi possível perceber ao longo deste capítulo, em um período histórico de 11 anos, houve um impulso inicial de favorecimento às matrículas no ensino comum, porém, nos anos mais recentes, principalmente os dois últimos anos, tem havido uma retomada das matrículas no ensino especializado. Trata-se de um fenômeno que precisa ser compreendido analisando outras dimensões dos serviços do município, assim como a conjuntura externa no sentido de uma política que envolve o país.

4.2.6 Eixo 6- Atendimento Educacional Especializado

A escolarização de alunos com deficiência a partir da perspectiva educacional inclusiva, neste município, como apresentado anteriormente, tem se mostrado com incremento de matrículas desde 2007, quando existiam 16 matrículas na rede municipal, chegando a 400 matrículas em 2017. Ao discutir o ensino comum, o foco será no Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresentado como o apoio central ao processo educacional. Assim, o objetivo do presente eixo é apresentar como tem se configurado o AEE na rede municipal de Capão da Canoa.

Como dimensão introdutória à organização do atendimento educacional em uma perspectiva inclusiva, identifica-se a disposição de uma escola-polo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Fortaleza, inaugurada em 2004. Esta escola, construída seguindo os padrões do desenho universal, era considerada escola-polo do município, pois concentrava maior número de matrículas em escola regular para alunos com deficiência.

Nas palavras da gestora 3, são relatados os primeiros movimentos de acesso de alunos ao ensino comum.

A caracterização da escola como “polo”, deu-se pelo significativo número de alunos surdos, esses alunos não tinham pra onde ir, foram surgindo as contratações para professores da época, depois o concurso onde vieram as meninas de LIBRAS. A gestão necessitava de uma escola que pudesse contemplar essas crianças com esses profissionais. Então, ai surgiu a escola Fortaleza como polo, não só pra crianças surdas depois vieram as crianças com deficiência visual, deficiência intelectual. Mas a escola se geriu, teve autonomia, não foi uma questão de gestão ela se organizou para receber esses alunos e como já estavam chegando estes profissionais. [...] a infraestrutura que foi toda planejada.(GESTORA 3)

O trabalho realizado nessa escola serviu como referência posterior para as demais escolas da rede. Em 2009, o município assume a responsabilidade de município polo no Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, o que favorece a intensificação de movimentos de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial para todas as escolas, descentralizando as matrículas para as demais escolas regulares.

A existência de diferentes perspectivas de compreensão para o atendimento escolar às pessoas com deficiência, assim como a organização e manutenção dos espaços de educação especial em discussão no Rio Grande do Sul, são ilustrados pelas reflexões de Brizolla (2007).

A organização do AEE no município de Capão da Canoa define-se no período entre 2007 e 2018 perpassando diferentes momentos. Em 2007, tem-se a implementação da primeira sala de recursos na rede levando à escola contemplada a designação de escola polo e, assim, concentrando as matrículas dos alunos com deficiência. Gradativamente, a extensão desse serviço é evidenciada, ou seja, as demais escolas de ensino fundamental passam a oferecer esse atendimento. Nos anos de 2009 e 2011, foram efetivadas novas salas de recursos contemplando nove das 11 escolas de ensino fundamental, ampliando o acesso ao atendimento educacional especializado para um quantitativo maior de alunos. Paralelamente ao atendimento educacional especializado oferecido em sala de recursos, existe, na estrutura educacional do município, a disponibilização do serviço de acompanhamento ao aluno com deficiência em sala de aula regular, inicialmente, em 2008, esse acompanhamento aconteceu com atuação de professores

especialistas, configurando uma bidocência e, posteriormente, 2012, passou a ser protagonizado pelas auxiliares de educação especial⁴⁵.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001 (BRASIL, 2001) que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art 2º, sinaliza a matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas a responsabilidade de assegurar condições necessárias para uma educação de qualidade. O Art. 8º atribui às escolas da rede regular de ensino o dever de prever e prover, na organização das classes comuns, a viabilização do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, com a estruturação de redes de apoio.

Posteriormente, a Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, altera essa compreensão estendendo aos sistemas, e não apenas às escolas, essa responsabilidade.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2010b)

A Resolução nº 4 de 2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b), em seu artigo 5º, regulamenta o atendimento educacional especializado e aponta para que seja realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso àquele da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Para complementação e suplementação pedagógica, deve disponibilizar serviços e

⁴⁵ A Nota Técnica 19/2010 (BRASIL, 2010c), do MEC, trata dos Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, prevê que as escolas devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Sinaliza como serviços que se associam à educação especial os profissionais de apoio, responsáveis pela promoção da acessibilidade, atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

recursos de acessibilidade, tais como materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009b, p. 02).

Observa-se, na resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009b), que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, o apontamento de práticas de atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista, consideração que se opõe à compreensão resumida às práticas educacionais em sala de recursos devido à centralidade das proposições políticas⁴⁶ que tensionam o atendimento educacional especializado oferecido neste espaço. De acordo com Baptista (2011 p. 60), “Entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado.” No contexto municipal observado, a interpretação sobre o AEE abrange ambos os aspectos – atendimento em sala de recursos e trabalho cooperativo entre o profissional especializado e o professor da classe regular, sinalizando a pluralidade de ações dos profissionais especializados.

De acordo com Haas (2013, p. 82), a Resolução nº 4 de 2009 do CNE sustenta, como ideia central, a sala de recursos multifuncional como espaço prioritário para o atendimento, porém não a limita como única possível. A autora ainda sinaliza que a proposição de uma única configuração ao AEE vem prevalecendo nos sistemas de ensino, porém nos direciona a pensar sobre novas configurações

[...] criar alternativas para oferta AEE, além da sala de recursos, seja em práticas pedagógicas de bidocência; em trabalho em pequenos grupos, em alguns momentos, com acompanhamento da professora especializada. Enfim, a Escola precisa repensar o AEE para atender às especificidades deste público, ao invés de insistir no discurso de que o público não está adequado à proposta do AEE. (HAAS, 2013, p. 82)

As possibilidades de organização pontuadas pela autora se aproximam das interpretações identificadas no sistema educacional de Capão da Canoa. Nesta direção, quando interrogou-se sobre o apoio especializado dirigido aos alunos com deficiência, encontrou-se, na rede municipal de Capão da Canoa, um apoio

⁴⁶ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008b), Resolução nº 4 de 2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b) e Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

especializado descentralizado, não enraizado em um ponto fixo, em um espaço físico ou na figura específica de um profissional, com formação condizente com o perfil docente exigido pela legislação brasileira.

Em 2012, ocorre um movimento de reorganização dos profissionais que atuam no AEE na rede municipal, a substituição de profissionais especializados por profissionais com ensino médio para exercer atividades com similaridade de atuação.

A partir deste momento, ocorre um investimento no profissional com mais qualificação para a atuação em sala de recursos em detrimento da sua atuação em sala de aula regular, sendo esta última realizada por um profissional menos qualificado, ou seja, existe uma tendência de que o apoio pedagógico em sala de aula não seja exercido pelo educador especializado.

Sobre o processo de institucionalização da Sala de recursos, a Gestora 3 relata:

Por muito tempo, a sala de recursos foi sinônimo de atendimento educacional especializado. Atualmente, **os profissionais têm consciência que toda a organização em prol do atendimento dos alunos com deficiência é que constituem o AEE.** Porém, sendo um espaço físico, em que há um profissional especialista, é perceptível que **a sala de recursos ainda se configura como “aspecto principal” no apoio ao aluno com deficiência.** Naquele espaço, ações são articuladas, e o atendimento direto ao educando vem como importante instrumento pedagógico. (GESTORA 3, grifos meus)

A sinalização da gestora sobre o entendimento de que as práticas do AEE contemplam ações mais diversas do que as restritas a um conjunto instrucional de procedimentos ou ainda a um espaço determinado é significativa, pois, embora reconheça a sala de recursos como central, entende a valorização de uma ação mais sistêmica do profissional especializado. A relação entre o professor especializado e a centralidade da sua atuação ocorrer na sala de recursos vem se potencializando no sistema educacional estudado.

Diante das diferentes configurações apontadas nas normativas e institucionalizadas no sistema de ensino, destaca-se o posicionamento de Pacco et al. (2013. p. 3292) sobre “importância de conhecer o funcionamento das salas de recursos multifuncionais dentro do âmbito escolar”, considerando cinco aspectos quanto à organização dos atendimentos nas salas de recursos: a contextualização do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado; a distribuição e frequência dos atendimentos dos alunos nas salas de recursos; a perspectiva da

família frente ao trabalho realizado no atendimento educacional especializado; a comunicação entre os diferentes profissionais que atuam com os alunos - professor da sala comum e o professor da educação especial -, bem como a participação dos profissionais da saúde no contexto escolar, em função de muitos alunos precisarem de acompanhamentos clínicos.

Os parâmetros sinalizados formam uma espécie de “teia” que deveria sustentar o trabalho no AEE. Tomando tais parâmetros como base, intenta-se pensar sobre a realidade vivenciada no município. A partir desses parâmetros, considera-se a organização do AEE no contexto educacional municipal nas palavras das Gestoras:

Além disso, **o atendimento educacional especializado no espaço da sala de recursos precisava acontecer de forma eficaz, tanto no atendimento aos alunos como no suporte ao professor da classe comum** e ao profissional orientador da escola para articulação com as famílias e o sistema de saúde. (GESTORA 3, grifos meus.)

O que é currículo adaptado, que todas as professoras têm medo. **O currículo adaptado, a professora do AEE vai atender o aluno no turno inverso, vai trabalhar o conteúdo que a professora está trabalhando em sala de aula, vai ajudar ele, vai ajudar métodos e técnicas para ajudar esse aluno a participar das aulas.** Aí a professora do AEE juntamente com a auxiliar, **ela que vai sentar do ladinho porque a professora com trinta e poucos alunos ela não vai conseguir atender** vai precisar da auxiliar pra acompanhar este aluno dentro da sala de aula. Pra ajudar nesta proposta metodológica que a professora do AEE vai dar pra ela. (GESTORA 1, grifos meus.)

Nos trechos apresentados, ratificam-se as ações mais sistêmicas na atuação do professor da educação especial, cuja criação de redes entre os diversos profissionais é apontado pela Gestora 3. Nesta mesma direção, a Gestora 1 salienta que “o atendimento educacional especializado no espaço da sala de recursos precisava acontecer de forma eficaz, tanto no atendimento aos alunos como no suporte ao professor da classe comum”. Assim o educador especial participaria, além do atendimento em contra turno em sala de recursos, também, na organização de métodos, técnicas e estratégias que possibilitariam ao aluno acesso ao conteúdo desenvolvido em aula. Atenta-se para o fragmento “Aí a professora do AEE juntamente com a auxiliar, ela que vai sentar do ladinho porque a professora com trinta e poucos alunos ela não vai conseguir atender”. As entrelinhas deste relato, comportam as práticas pedagógicas em sala de aula comum, onde alunos são

acompanhados pelas auxiliares que estabelecem uma relação pedagógica com os alunos. Uma ação, orientada pelas redes de apoio – professor do AEE, professor ensino comum e auxiliar de educação especial. Ao evidenciar a existência de uma prática de mediação pedagógica por profissionais cuja exigência de formação restringe-se ao ensino médio, cabe o questionamento sobre a substituição dos profissionais que ocupavam esta função durante a trajetória observada.

O acesso à matrícula dos alunos com deficiência ao AEE assume uma nova configuração, de acordo com a Nota Técnica nº 04/ 2014(BRASIL, 2014b) que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, deixando de ser realizado vinculado ao laudo clínico e passa a aceitar os pareceres pedagógicos.

A valorização do caráter pedagógico em detrimento ao clínico é enunciada no relato da gestora 2 frente ao acesso ao serviço junto à escola de ensino regular.

Hoje em dia, nós conseguimos sustentar que não necessariamente o aluno tenha que ter CID, laudo dado pelo médico. Conseguimos sustentar que, com um bom parecer de uma educadora especial, ou um bom parecer colocando as especificidades dos alunos, podemos sim, realizar a matrícula dele no AEE e atendê-lo. (GESTORA 2)

Representa-se, a partir da afirmação da gestora, a sustentação da nota técnica 04/2014 (BRASIL, 2014b) que, ao considerar o AEE como pedagógico, não reafirma como obrigatória a necessidade de comprovação médica, para acesso e matrícula e orienta que os educadores especiais agregam o compromisso em elaborar um parecer que justifique a presença e oportunidade de matrícula no AEE.

Assim, a matrícula para atendimento complementar em sala de recursos passa a admitir os pareceres dos profissionais especialistas que se ocupam desta avaliação. O encaminhamento para realização desta avaliação é realizada após encaminhamento dos professores da classe comum.

[...] os professores identificavam alguma particularidade nos alunos, nos casos em que a família não vinha com o diagnóstico pronto. **Este professor informava ao serviço de orientação da escola, que, em parceria com o professor da sala de recurso, realizava uma avaliação pedagógica** e, caso necessário, solicitava encaminhamento a um profissional da saúde. Existia um centro, do qual não recorro o nome, que era constituído por psicólogos e fonoaudióloga que também auxiliavam na avaliação dos alunos. **Após esta avaliação, era determinado se o aluno continuaria frequentando o atendimento educacional especializado no espaço da sala de recursos.** (GESTORA 3, grifos meus.)

De acordo com a gestora, os alunos sem diagnóstico, mas observados pelos professores com alguma “particularidade”, são encaminhados via orientação escolar para avaliação pedagógica por profissional especializado que ocorre na própria escola e, quando necessário, com apoio de outros profissionais. Essa dinâmica conta com atuação de uma educadora especial no CAT (Centro de Atendimento Transdisciplinar) formando redes de apoio com outros profissionais.

Depois da nota técnica, e foi uma coisa que eu tentei mostrar para os profissionais porque tem realidade que não vão atrás, mas **daí assim eu não quero que a educadora dê um laudo, elas têm medo porque tu vai diagnosticar**, não, tu não vai diagnosticar vai justificar o funcionamento dele com a idade cronológica, ele não tem o funcionamento adequado. O que vai ser, qual é a classificação, não faz diferença. **Faz a avaliação não se adequou faz um plano de atendimento coloca no censo até pra vir recurso.** (GESTORA 4, grifos meus)

As palavras da gestora apontam a atribuição das educadoras especiais na avaliação dos alunos que não possuem diagnóstico, ocasionando um ponto de tensão, visto que as profissionais não querem assumir a responsabilidade de “diagnosticar”, possivelmente por vincularem essa tarefa à área médica. Considerando o papel do educador especializado em oportunizar o desenvolvimento dos alunos com deficiência provendo acessibilidade, produzindo e organizando serviços, recursos pedagógicos e estratégias que considerem suas necessidades específicas, a gestora potencializa o caráter educacional da avaliação vislumbrando um plano de atendimento que favoreça o percurso escolar com possibilidade de desenvolvimento, além dos recursos financeiros que a matrícula do aluno no AEE garante.

Com a finalidade de organizar, direcionar o trabalho realizado pelas várias professoras do município que, muitas vezes são movidas entre as escolas, tem-se a

organização de um padrão de documentos a serem utilizados. Segundo a entrevistada, existe um trabalho padrão compartilhado por todos os profissionais.

Cada professor tinha autonomia, mas enquanto fui gestora, lembro que compartilhamos alguns documentos que serviram como base para todas as salas de recursos. Esses **documentos foram construídos coletivamente** pelas profissionais das salas, a fim de balizar a organização de todas as salas de recursos, e a partir daquele momento utilizávamos como um padrão. Dentro de cada escola, normalmente a organização das ações da sala de recursos ficava a cargo do professor que prestava o atendimento. (GESTORA 3, grifo meu)

A ação de reunir os profissionais para discutir sobre os documentos de forma coletiva potencializa momentos de discussão e aprendizado, buscando oportunizar uma continuidade nos serviços de apoio, seguindo os mesmos caminhos de investigação, documentos, para todos os alunos com deficiência matriculados, assim, mesmo que os alunos sejam transferidos de escola, dentro da rede, continuam tendo as mesmas oportunidades, baseadas no respeito as suas singularidades.

O discurso da gestora 3 remete a uma visão otimista com relação aos serviços organizados no município.

[...] as práticas pedagógicas eram muito **eficazes** e contribuíam significativamente para o desenvolvimento global dos alunos. A busca pelo conhecimento, a responsabilidade, a **formação continuada** dos profissionais envolvidos no processo permitiam um bom trabalho pedagógico, que refletia o progresso dos alunos e do sistema como um todo. (GESTORA 3, grifos meus)

A pluralidade de ações instituídas no contexto municipal vinculadas ao AEE como complementar, articuladas ao ensino comum e não substitutivas são sinalizadas como eficazes contribuindo para o desenvolvimento do aluno. Enfatiza-se, nas palavras da gestora, o vínculo entre o conhecimento, responsabilidade e formação continuada para possibilitar progresso dos alunos.

A oferta do AEE no município de Capão da Canoa assumiu configurações diferentes no decorrer dos últimos 10 anos, impulsionadas pelas iniciativas do governo federal para tornar os sistemas educacionais sistemas educacionais inclusivos. Como sinalizado anteriormente, determinadas ações foram estruturadas, objetivando efetivar as disposições da política - adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, formação continuada de professores, nomeação de

professores e auxiliares de educação especial, implementação de sala de recursos. Essas ações permitiram que, ao longo da trajetória observada, paulatinamente, fossem organizadas mudanças neste sistema educacional, que contemplam os espaços de atuação dos profissionais, o caráter dos serviços oferecidos e o número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Permanece na rede uma proposta de AEE descentralizado, permeando o cotidiano escolar das escolas comuns de forma sistemática, ocorrendo em diferentes espaços, não ficando limitado a um espaço fixo. O AEE conta com responsabilidade e atuação de diferentes profissionais em busca de garantir permanência, acesso ao conhecimento e aprendizagem dos alunos. Porém, com o direcionamento de investimento nos profissionais especializados para atuação em sala de recursos, existe uma tendência a valorização deste serviço em relação ao oferecido em sala de aula e de precarização do apoio pedagógico pela presença e pelo papel de profissionais que não têm a qualificação profissional de um docente e assume responsabilidades que seriam típicas da ação de professores.

A análise dos aspectos apresentados permite que se formulem considerações sobre esta trajetória no município. Para isso, tomou-se como base elementos, tais como o aumento do número de matrículas no AEE, o quantitativo dos profissionais, a formação dos profissionais que atuam neste serviço, os espaços de atendimento dos alunos com deficiência na rede. Podem-se sintetizar as observações, neste contexto, contemplando a existência de medidas que tendiam a favorecer a escolarização nas ações apresentadas neste percurso de 11 anos. No entanto, ao ser direcionado um olhar de forma crítica, é necessário que sejam sinalizados pontos de tensão, os quais tornam possíveis riscos na efetivação de ações que objetivem além do acesso e permanência, mas também desenvolvimento com progressiva autonomia.

Uma dessas dimensões em destaque diz respeito à precarização da oferta de serviços, pois, se houve um momento inicial, com a nomeação de muitos profissionais com nível superior, houve também mudança de direção no sentido da substituição desses profissionais que atuam no AEE por profissionais com formação de ensino médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este processo investigativo, destaca-se, inicialmente que as “lentes” analíticas aplicadas à pesquisa estão vinculadas ao Ciclo de Políticas e ao Pensamento Sistêmico, buscando reflexões contínuas e contextualizadas das inter-relações e interdependências dos fenômenos, na configuração do município de Capão da Canoa/RS na implementação das políticas de inclusão escolar.

A abordagem do Ciclo de Políticas permitiu observar o processo de implementação de políticas, em nível municipal, considerando a complexidade dos fenômenos, os quais envolvem relações mais globais e mais locais da política. Permeados por uma variedade de intenções e disputas, os processos de implementação de políticas sofrem reformulações e podem ser reinterpretados no cotidiano das escolas e na atuação dos professores, compreendendo-se como um processo dialético, plural, histórico e inacabado.

As considerações apresentadas permitem identificar um acoplamento estrutural que, segundo Vasconcellos (2013), considera o observador como parte constituinte dos sistemas que distingue, reconhecendo sua participação na constituição deste sistema. Assumindo uma postura de “objetividade entre parênteses” (ibid. p. 152), apresentam-se, neste momento, considerações sobre o sistema educacional de Capão da Canoa, tendo como base as relações, a complexidade e a instabilidade de um sistema observado em processo de mudança contínua. Buscou-se a contextualização dos fenômenos analisados para entender o processo, em âmbito municipal, na organização de ações que permitem identificar os resultados da pesquisa no que se refere à configuração nessa rede. Esses direcionamentos foram orientados a partir do objetivo geral de investigação que delimita a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar dos sujeitos da educação especial, assim como seus possíveis resultados na organização de serviços, nas práticas pedagógicas escolares, na organização das diretrizes educacionais de educação especial nesse município e as possíveis sintonias com as diretrizes nacionais. São ainda consideradas as configurações que caracterizam o atendimento educacional especializado nessa rede, o sentido atribuído a esse dispositivo pedagógico atualmente, as matrículas da rede municipal de ensino, os

espaços -ensino comum e ensino exclusivamente especializado- e os profissionais envolvidos no atendimento ao público da educação especial.

Em harmonia com Bateson (1986, p. 95), quando este autor define que “o agregado é maior do que a soma de suas partes porque a combinação das partes não é uma simples adição, mas é da natureza da multiplicação”, admitem-se, como forma de organização das observações, seis eixos de análise: a legislação municipal; a organização da Secretaria Municipal de Educação: setor responsável pela educação especial; a adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; profissionais: provimento e perfil; Educação Especial: Espaços de Atendimento Exclusivo; e o Atendimento Educacional Especializado; eixos que permitiram pensar o processo e as relações entre dispositivos pedagógicos e as ações instituídas no município ao longo do período investigado.

Os debates em torno da educação escolar inclusiva, de modo a garantir acesso à educação na rede regular de ensino para alunos com deficiência, caracterizando uma nova cultura escolar que, diversa da cultura escolar tradicional, objetiva garantir o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, são intensificados com a aprovação das Diretrizes da Educação Especial em 2001 (BRASIL, 2001), do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008b), dos dispositivos normativos como a Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009b). Projetos, esses, que, em nível nacional, visam difundir a proposta de educação inclusiva, buscando mudar concepções e organizar ofertas de serviços que visam à equidade no ensino, ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento na educação, reafirmando o caráter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais.

Em nível municipal, identificaram-se, na rede investigada, quatro documentos normativos versando sobre a educação especial: Resolução nº 4/2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005c), que fixa normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino; Parecer nº 25/2005 (CAPÃO DA CANOA, 2005d) que fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Educação; Parecer nº 05/2009 (CAPÃO DA CANOA, 2009a), que orienta as escolas de Educação Básica para ingresso e transferência de alunos com necessidades

educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa e a Resolução 01/2016 (CAPÃO DA CANOA, 2016a) que normatiza a organização das turmas que possuem alunos público-alvo da educação especial matriculados no Ensino Regular. Pontua-se que a política nacional provoca mudanças em Capão da Canoa, conduzindo a produções de normativas locais que orientam a organicidade e intencionalidade das propostas na rede municipal, conservando uma tendência a seguir as normativas federais, ou seja, os documentos constituídos pelo Conselho Municipal de Educação. Esses documentos tratam da temática da educação especial e mostram plena sintonia, em termos de diretrizes, com os dispositivos existentes em nível federal, no sentido de valorização da matrícula no ensino comum e da oferta de apoio especializado.

Em 2008, com a publicação da Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008b) intensificam-se iniciativas governamentais voltadas à implementação de políticas de inclusão escolar, resultando em ações que direcionam o atendimento a todas as crianças em espaços comuns de ensino.

Impulsionada por orientações associadas ao plano normativo existente em nível federal e pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ocorre, em 2009, a instituição de um setor responsável pela educação especial na Secretaria de Educação do município. Os representantes deste setor são professores da educação especial que atuam na rede e são responsáveis pelas ações de implementação das políticas públicas de inclusão escolar. A participação desses profissionais pode ter contribuído para a atual conjuntura do município, ou seja, considerando as premissas do Ciclo de Políticas, a existência de contextos e arenas, a participação dos agentes envolvidos no contexto da prática podem ser condicionantes dos contornos atribuídos à interpretação e à implementação das políticas públicas.

Diferentes acontecimentos têm contribuído na constituição e organização da educação especial no contexto municipal envolvendo diferentes ações nesta rede de ensino. Em 2009, Capão da Canoa passa a ser município-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e passa a atuar como multiplicador, sendo referência para outros 21 municípios próximos. Essa condição intensificou mudanças na configuração da rede de ensino com relação à modalidade de ensino de educação especial.

A partir da aproximação empírica com o município de Capão da Canoa, têm-se pistas que permitem pensar ações que, de alguma maneira, respondem com movimentos em direção às diretrizes propagadas pelo Programa, como a redução de investimento para a escola especial e aumento de recursos a partir da contratação de profissionais, implementação de salas de recursos destinados à atuação nos espaços de apoio ao ensino comum. As propostas deixam de estar centradas na escola especial e na escola polo para passarem a ocorrer, ainda que de modo processual, em todas as escolas da rede.

No que se refere aos profissionais, considerando o provimento e o perfil, a adesão a esse Programa permite supor que a intensificação das discussões sobre o tema em nível nacional incidiu na organização do quadro de profissionais que compõe a rede. As singularidades do objeto de estudo mostram-se em diferentes momentos na trajetória observada. Anteriormente a 2007, os profissionais que atuavam na educação especial não eram, em sua maioria, profissionais concursados na área específica. Essa situação se altera a partir de um concurso de 2008, o qual regulariza a atuação destes profissionais quanto à formação e função de acordo com as especificações presentes nas diretrizes legais.

A considerar o perfil dos profissionais da educação especial, a forma de provimento, o local de atuação e os serviços prestados, salienta-se a ocorrência de oscilações na organização da rede municipal apontando diferentes focos:

- a- Em 2008, ocorre a nomeação, via concurso público, de 48 professores especializados na área da educação especial, situação que altera a organização municipal que até este momento centrava as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na escola especial- EMEFE Rio Branco e na escola polo- EMEF Fortaleza. Posteriormente passa a direcionar os profissionais para atuação em outras escolas de ensino comum atuando em sala de recursos e em sala de aula regular, em situação de bidocência, ampliando as possibilidades de acesso às demais escolas comuns;
- b- Em 2012, ocorre a nomeação das auxiliares de educação especial, com formação de nível médio, que passam a substituir os professores de educação especial que atuavam em sala de aula regular;
- c- Em 2018, configura-se o predomínio da atuação dos profissionais especializados na escola de atendimento exclusivo, totalizando 28 professores em grupo ampliado em relação aos 23 que atuam nas escolas

comuns do ensino fundamental e quatro na educação infantil. Observa-se, como espaço de atuação preponderante, a sala de recursos (no ensino comum) e em turmas exclusivas (na escola especial).

Após ter provido múltiplas ações que valorizavam a consolidação de uma proposta educacional em perspectiva inclusiva, atualmente, percebe-se no município investigado a aplicação de ações que parecem colocar em risco os investimentos nessa perspectiva, principalmente quando se considera a dimensão qualitativa dos apoios oferecidos.

Ao longo desse processo, foi sinalizada, na configuração do sistema, a coexistência de espaços de atendimento exclusivo – APAE e a escola especial- e espaços de atendimento que atuam na perspectiva educacional inclusiva - escolas de ensino comum.

A análise relativa aos Espaços Institucionais -Escola Regular e Escola Especial- mostra um momento histórico de incentivo oscilante quanto à presença de alunos com deficiência nas escolas comuns, com a singularidade da manutenção da escola especial e incentivos à instituição de caráter privado filantrópico. Em Capão da Canoa, ocorre a manutenção da escola especial como espaço de escolarização substitutiva, em modo concomitante com a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas comuns.

Observa-se a manutenção de dois espaços de atendimento exclusivo: um público – EMEFE Rio Branco- e um privado – APAE-, que atualmente exercem diferentes papéis. O primeiro assume responsabilidade como espaço de escolarização substitutiva, sendo que em 2018 realiza atividades que contemplam 97 matrículas, das quais 31 são de alunos em idade escolar obrigatória e 66 com idade superior, sendo que estes alunos permanecem na instituição um longo período de tempo. Desse total de alunos, 40% construíram seu percurso escolar em escolas especiais, 33% em escolas regulares e 27% não declararam esta informação no momento da matrícula. O segundo espaço, a instituição privada, mantém-se presente no município com uma força que é oscilante ao longo desses anos. Apresenta como proposta atual, um afastamento do trabalho de escolarização, estando voltada ao atendimento àqueles que estão fora da idade de escolarização obrigatória e que precisam de atendimento adicional diferindo do objetivo da EMEFE Rio Branco. O público que ocupa este espaço tem idade que varia de zero a 60 anos

totalizando 40 matrículas. Os serviços envolvem atendimentos clínicos, terapêuticos e ocupacionais, desde estimulação precoce a oficinas de convivência.

Considerando o espaço de escolarização exclusiva, ressalta-se a ocorrência de variabilidade no fluxo das matrículas, que apresenta uma significativa redução nas matrículas relativas à educação especial nas classes especiais e ensino exclusivo em escolas especiais. Após apresentar esse declínio no quantitativo de alunos entre os anos de 2008 e 2014, observa-se que, no ano de 2015, ocorre um aumento de matrículas no ensino exclusivamente especializado, com maior intensidade em 2017, passando de 35 matrículas em 2016 para 92 matrículas em 2017 e 97 em 2018.

As matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino desse município, entre os anos de 2007 e 2017, passam de 16 para 400 alunos. E, segundo dados preliminares fornecidos pela atual gestora, esse total de alunos é de 289, em 2018. Quando se analisa esse quantitativo, em paralelo com aquele concernente a outros sistemas educacionais no município, percebe-se que a rede municipal de ensino assume destaque na escolarização de alunos público-alvo da educação especial, pois apresenta 400 matrículas, de acordo com os dados do INEP/ 2017, de um total de 480 matrículas existentes quando se considera também as redes privada e estadual.

O atendimento complementar oferecido nas escolas de ensino comum ocorre preponderantemente na sala de recursos, quando se analisa o trabalho do professor especializado. Atualmente o município conta com 10 salas de recursos nas 11 escolas de ensino fundamental, além de 3 salas de recursos nas escolas de educação infantil, oferecendo serviço de estimulação precoce.

O apoio oferecido nas escolas constitui-se com enfoque em dois momentos: apoio em sala de aula comum e atendimento em sala de recursos. Essa organização poderia caracterizar uma múltipla configuração do serviço de apoio especializado, porém para essa multiplicidade ser confirmada deveria contar com perfis semelhantes de docentes.

Reafirmo que, inicialmente, esse atendimento, na forma de apoio especializado, em modo concomitante com o docente de sala comum, era realizado por professores com formação específica na área da educação especial. Posteriormente ocorre a substituição deste profissional pelo auxiliar de educação especial, que tem formação de ensino médio. Embora, segundo a legislação, este

profissional de apoio seja responsável por atividades de apoio, a alimentação, locomoção e higiene, as práticas necessárias na rotina escolar contemplam também apoio pedagógico para aprendizagem e desenvolvimento.

Os movimentos correspondentes à distribuição dos profissionais da educação especial (auxiliares e docentes), em relação aos diferentes locais de atuação, evidenciam uma tendência, a partir de 2012, no sentido de constituir a sala de recursos como espaço prioritário de atuação dos docentes especializados. O apoio oferecido em sala de aula comum passa a ser realizado por um profissional com menor qualificação, o que inviabiliza que se pense a ação como uma espécie de bidocência, pois as responsabilidades em sala terão necessariamente sintonia com o perfil de formação dos profissionais envolvidos em uma sala de aula.

O processo de implementação de políticas públicas assume caráter dinâmico e flexível sendo influenciado por múltiplos fatores. Em nível nacional, em 2011, presencia-se a iniciativa do MEC em promover, por força de decreto, o fechamento da SEESP, órgão responsável pelo equacionamento da educação de pessoas com deficiência no país, diluindo seus encargos na SECADI. Esta reestruturação secundariza as iniciativas voltadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva, gerando direcionamentos diferentes dos debates intensificados em 2009.

A configuração, assumida pela rede municipal em questão, quando relacionada à oferta de serviços, oscila em dois momentos. Como relatado anteriormente, houve um momento inicial com ações que tendiam a oferecer às escolas profissionais com formação em nível superior para atuar na escolarização de alunos com deficiência, após a existência de um concurso e suas decorrentes nomeações. Em momento mais recente, ocorreu uma mudança de direção, substituindo esses professores por profissionais com formação de ensino médio, resultando uma precarização na oferta dos serviços. Essas ações estão associadas, com base em interpretação dos gestores, às normativas nacionais, que preveem a existência do “profissional de apoio”, destacando para esses profissionais ações em âmbitos específicos. A Lei nº 12.764/ 2012 (BRASIL, 2012) que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, define em seu Art. 3º, parágrafo único, que, quando comprovada necessidade, em escola comum, o aluno com transtorno do espectro autista terá direito a acompanhante especializado. A presença do profissional de apoio é retomada na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b), que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

com Deficiência. Em seu Art. 3º inciso XIII, reconhece este profissional atribuindo a ele a responsabilidade por desempenhar atividades de alimentação, higiene e locomoção. A proposição destes profissionais, sem um perfil de formação específica e qualificada, para esta atividade, contribui para uma interpretação que gera iniciativas em nível municipal, como ausência de novos concursos para prover profissionais com formação específica na área, ocasionando um enfraquecimento da anterior proposta nacional.

A partir desde conjunto de ações observadas na organização da rede de ensino de Capão da Canoa, projeta-se a intencionalidade dos gestores em implementar as políticas educacionais que visualizem os princípios que fundamentam a Perspectiva da Educação inclusiva, embora com a existência de avanços, continuidades, rupturas e retrocessos, operem não apenas na oferta de matrícula, acesso e permanência escolar, mas perpassando a prática pedagógica, cujo atendimento educacional especializado seja compreendido quanto plural, e ocorra, nos diversos espaços educacionais de maneira colaborativa entre todos os profissionais envolvidos, direcionados a favorecer o acesso, permanência e desenvolvimento com progressiva autonomia.

Pretende-se que esta dissertação viabilize, a partir das caracterizações das trajetórias singulares que envolvem o município de Capão da Canoa, possíveis abordagens, interpretações e ações sobre os resultados da implementação de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, constituindo um movimento analítico que permita a observação dos avanços, além da identificação dos desafios que continuam se mostrando presentes no decorrer do processo. Essa análise pode favorecer a compreensão da instituição da política pública em outras realidades, outros contextos, auxiliando nos processos decisórios, impulsionando mudanças de atitude e principalmente reflexão acerca dos objetivos presentes nas instituições de ensino destinadas à escolarização de alunos com deficiência. As contribuições do trabalho auxiliam para as discussões da política de educação especial seja em nível municipal ou em termos de contribuição para quem estuda as políticas gerando produção de conhecimento geral para pensar as políticas na concepção nacional, federal e local.

O trabalho de pesquisa pretende ser útil no sentido de que, ao destacar a singularidade dessas experiências, atue como dispositivo propulsor de novas discussões e de aposta na qualificação dos serviços. As tensões associadas aos

diferentes sentidos atribuídos à inclusão escolar devem ser compreendidas a partir dessa dualidade de metas que parece continuar muito presente na educação especial brasileira, ora afirmando o ensino comum, ora destacando a necessidade do ensino especializado exclusivo para um grupo de alunos.

Ao gerar novas discussões em torno desta temática, é possível identificar algumas das dimensões constitutivas do processo político, porém restam muitos aspectos que escapam ao olhar da pesquisa, mas estarão vivos, como parte desses contextos e dessas conexões. Os nexos entre uma política pública nacional de defesa da escolarização das pessoas com deficiência e a trajetória de um município mostraram ampliação do acesso aos serviços, intensificação da responsabilidade do município, como ente federado, instituição de serviços em diretriz que ainda precisa ser alvo de qualificação dos profissionais envolvidos e necessidade de atenção acerca de um tipo de parceria entre poder público e instituições especializadas que poderia colocar em risco a busca de garantia de escolarização, a depender do tipo de ação valorizada e do perfil de usuários dos serviços privados.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Escola Sem Partido não faz sentido**. GVEXECUTIVO. V. 15, N. 2, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/coluna_educacao.pdf> Acesso em: 03 out. 2018.

AMARAL, N. C. **PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. Dossiê “A PEC 241 e o desmonte do Brasil”. Marxismo, 19 out. 2016.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Base de dados. Capão da Canoa**. Disponível em: < <http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

_____. **Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research**. *British Educational Research Journal*, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

_____. **Ciclo de Políticas/ Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009 (Palestra). Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. **Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jun. 2017.

BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **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.

BAPTISTA, C. R. **Escolarização e Deficiência: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar**. São Carlos: Marquezzini e Manzine: ABPEE, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/116627>> Acesso em: 15 abr. 2017.

BATESON, G. **Mente e natureza**. Tradução de Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 232p.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 128p.

BOGDAN, R. N.;BIKLEN,S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. de 2017.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. MEC. INEP. **LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 13 set. 2016.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: 2000. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. CNE. CEB. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 set. 2001.

_____. MEC. SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade/ Documento Orientador**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 out. 2016.

_____. MEC. **Portaria normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Casa Civil, 2007b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. MEC. SECADI. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF. 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. MEC. **Portaria normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília-DF, 2007d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Casa Civil, 2007e. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. SIMEC/MEC. **Salas de Recursos disponibilizadas por rede de ensino entre os anos 2007 e 2011**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em 09 jul. 2017.

_____. MEC. **Compromisso todos pela educação: passo a passo, 2007**. Secretaria de educação básica SEB/MEC, jun 2008a.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, jul. 2008c.

_____. MEC. SEESP. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2008d.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da

União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Resolução 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, 5 de outubro de 2009b.

_____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**, Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasil, 2009c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 06 out. 2018

_____. IBGE. **Censo Demográfico. 2010**. Brasil, 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. MEC/CNE/CEB/. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasil, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. MEC/SEESP/GAB. **Nota Técnica nº19 de 08 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasil, 2010c. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 out. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília-DF, 2012.

_____. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília- DF, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 08 jan. 2018.

_____. INEP/MEC/DEED. **Censo Escolar da Educação Básica. 2013**. Brasília-DF/2014a. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. MEC / SECADI / DPEE. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília- DF, 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. **Projeto de Lei N.º 867, 23 março de 2015** .Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".. Brasília-DF, 2015a. Disponível em: < <https://www.camara.gov.br> > . Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 10 set. 2017.

_____. SIMEC/ MEC. **Matrículas de pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídas na Educação Básica**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/4304630>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016** - pec do teto dos gastos públicos. Brasília-df, 2016a. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/>> . Acesso em: 15 set. 2018.

_____. CÂMARA FEDERAL. **Emendas apresentadas à PEC nº 241, de 2016**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br>> Acesso em: 28 jan.2017.

_____. **Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016**. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a

organização da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, 2016c. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/> >. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016**. Altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e 11.890, de 24 de dezembro de 2008, e revoga a Medida Provisória nº717, de 16 de março de 2016. Brasília-DF, 2016d. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília-DF, 2016e. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília-DF, 2017b. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/> >. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. INEP. **Contexto Educacional de Capão da Canoa**. Disponível em: < <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> >. Acesso em 9 de jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 08 jan. 2018.

BRIZOLLA, F. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar: “Negociação sem fim”**. 1v. 222p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2007.

CAIADO, K. R. M. C.; LAPLANE, A. L. F. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade- uma análise a partir da visão de gestores de um município- pólo**. Educação e Pesquisa, vol. 35, num. 2, maio- agosto, 2009, pp. 303-315. São Paulo, Brasil. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812455006>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CAPÃO DA CANOA. **Lei nº 594, de 06 de julho de 1992** .Criação do Conselho Municipal de Educação. Capão da Canoa-RS, 1992. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2017.

CAPÃO DA CANOA. **Lei complementar 001/03**. Cria o Sistema Municipal de Ensino. Capão da Canoa- RS, 2003; Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. CME. **Resolução nº 03, de 01 de dezembro de 2004**. Diretrizes Curriculares para o Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa. Capão da Canoa-RS, 2004a. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2017

_____. **Lei nº 1.999, de 23 de abril de 2004** - Altera a Lei nº 594, de 06 de julho de 1992. Capão da Canoa-RS, 2004b. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. CME. **Parecer nº 014 de 08 de junho de 2005**. Aprova o Regimento Escolar e Proposta Pedagógica da Escola Municipal Especial Ana Maria Bauer Felício. ; Capão da Canoa-RS, 2005a. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2017

_____. **Lei nº 2.192 de 6 de setembro de 2005**. Institui o Plano Municipal de Educação – Capão da Canoa, 2005b. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2017

_____. **Resolução nº 04 de outubro de 2005**. Fixa as normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Capão da Canoa, RS, 2005c. Disponível em:< <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br> > Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Parecer nº 25 de dezembro de 2005**. Fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Educação, Capão da Canoa, RS,

2005d, jul 2018. Disponível em: <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CAPÃO DA CANOA. **Parecer nº 05 de abril de 2009**. Orienta as escolas de Educação Básica para o ingresso e transferência de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa. Capão da Canoa, RS, 2009a. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/> > Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. CME. **Parecer nº 002 de 03 de março de 2009**. Aprova Regimento Escolar e aprecia Proposta Político Pedagógica da Escola Municipal de Educação Especial Ana Maria Bauer Felício. Capão da Canoa- RS, 2009b. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/> > Acesso em: 15 jul. 2017

CAPÃO DA CANOA. CME. **Parecer nº 16 de 09 de novembro de 2011** Transcreve e altera o Parecer Nº 022/2005, que estabelece condições para a oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa e revoga o Parecer Nº 008/2006. Capão da Canoa- RS, 2011. Disponível em: < <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. CME **Parecer nº 013 de 16 de outubro de 2013** Aprova Alteração do Regimento Escolar da Escola Municipal de Educação Especial Ana Maria Bauer Felício. Capão da Canoa-RS, 2013a. Disponível em: < www.capaodacanoa.rs.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. CME. **Parecer nº 21/2013**. Aprova Regimento Escolar da Escola Municipal de Educação Especial Ana Maria Bauer Felício. Capão da Canoa-RS, 2013b. Disponível em: < www.capaodacanoa.rs.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Resolução nº 01 de julho de 2016**. Orienta sobre a organização das turmas que possuem público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Regular. Capão da Canoa, RS, jul 2016a.

_____. Projeto de Lei 006/2016. Autoriza o Poder Executivo a contratar em caráter excepcional e dá outras Providências - **Câmara Municipal de Capão da Canoa - RS**, 2016b.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **Sabedoria Incomum**: Conversas com pessoas notáveis. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1999. 279 p.

CAPRA, F.. **Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORREA, N. M. **Indicadores do programa do programa de implementação de SEM no Brasil no âmbito do plano de desenvolvimento da educação (PDE)-UFMS/ Campo Grande**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3162_texto.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

DELEVATI, A. C. **AEE: Que Atendimento é Este? As Configurações do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 1v. 143p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FONTANA, E. C. **Políticas educacionais inclusivas: contexto internacional e nacional (1990-2000)**. EFDesportes. Com, Revista Digital. Buenos Aires. Año 20. nº 205. Jun. de 2015.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br>> Acesso em: 19 de abril 2016.

FRÖHLICH, R. **Da educação especial para a educação inclusiva: Deslocamento nas/das Políticas Públicas**. ANPEDSUL. UFPR/ Paraná. 2016

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis-SC, 2004

_____. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão social. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; LOPES, L. V. (org.) **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007. p. 11-20.

GARCIA, R. M. C.. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 22 de mar. 2017.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Inclusão, *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Autores Associados. p. 5-20. Campinas, 2004.

HAAS, C. **Narrativas e Percursos Escolares de Jovens e Adultos com Deficiência: “Isso me lembra uma história!”**. 214 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Porto Alegre, 2013.

_____. **O Papel “complementar” do Atendimento Educacional Especializado (AEE): implicações para a ação pedagógica**. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 2016. UFPR- Curitiba/Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/eixo22_CLARISSA-HAAS.pdf> Acesso em: 26 abr. 2017.

JANUZZI, G. S. M. **As políticas e os espaços para a criança excepcional**. In: Freitas, M. C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 183-224.

JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar no espírito santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no brasil e em outros países**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 45-56.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

_____. Uma leitura da educação especial. In: GAIO, R.; MENEGHTTI, R. G.K. (Org). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p.19-42.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. **Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas.** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; LOPES, L. V. (org.) **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007. p. 21-31.

_____; REBELO, A. S.; **O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial.** VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 2011. Disponível em: <<http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2017.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____; **Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** *Educ. Soc. Campinas*, v.33, n. 120, p. 833-849, Jul. – Set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>> Acesso em: 13 de abr. 2017.

_____; et al. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município de Mato Grosso do Sul.** *Cad. Cedes, Campinas*, v. 38, n. 106, p. 299-313, set.-dez., 2018.

KINDONG, J. W. **Como chega a hora de uma idéia?** In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (orgs.) **Políticas públicas: Coletânea**, v. 1. Brasília: ENAP, p.219-224.

LAPLANE, A. L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LARROSA, J. B. **Notas sobre experiência e os saber da experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LOPES, A. C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.** In: Ball, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. O Regime de colaboração intergovernamental. In: GRACIANO, M. (coord). (Org.) **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo. Ação Educativa, 2007, v. 4, p. 09-13.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006, 47 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução De José Fernando Campos Fortes. 3a Reimpressão. Belo Horizonte Editora UFMG, 2002.

_____.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento**; as bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira Santos, São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MEIRELLES, M. C. B.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R., Educação Especial no Rio Grande do Sul: Uma Análise de Indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007-2013). In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. Porto Alegre: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 265- 298

MELETTI, S. M. F. **A Educação Escolar da Pessoa com Deficiência Mental na Instituição Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85- 99643-11-2. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/349.pdf>>. Acesso em: 20 de Abr. 2017.

MINAYO, M. C. S.. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. **Políticas Públicas Educacionais e os Organismos Internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.258 –277, dez. 2007. Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/5035/art17_28.pdf> Acesso em: 20 out. 2017

NARDI, E. L. **Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-123.pdf> Acesso em: 03 jul. 2018

PACCINI, J. L. V... **O “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” No Contexto das Políticas Educacionais: Implementação nos Municípios – Polo de Campo Grande e Paranaíba-2003 a 2010.** 1v. 286p. Tese (Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/14833-jassonia-certo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PACCO, A. F. R., et al. **Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (aee) em um Município do Interior Paulista.** Universidade Federal de São Carlos Agência de fomento: CAPES/ CNPQ- VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina de 05 a 07 nov. 2013

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013, p. 9-32.

_____.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. **Estado e Terceiro Setor: as Novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PLAISANCE, E. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas.** *Educação*. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 6. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SANTOS, K. S. **A Política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA).** 2012. 203 f. Tese (doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, 2010.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F.. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Ball, S; J. e MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222- 248.

SILVA, M. O. E. **Da Exclusão à Inclusão**: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, p.135-153

SILVA, O. V. **A Reforma Educacional Brasileira de 1990 e as Políticas Públicas de Educação Inclusiva**. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia – ISSN: 1678-300*. Ano XIV – Número 26 – janeiro de 2016 – Periódico Semestral

SOTO. A. P. O. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para satisfazer a necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Espanha, 2014.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: O Novo Paradigma da Ciência**. 10º Ed. Ver. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Educação Especial e Processos de Escolarização**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 659-664, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 12 ago. 2018

VIEGAS, L. T. **Educação Especial, Políticas e Financiamento Educacional**. BAPTISTA, C. (Org.) *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015 [e-book]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/116627>> p. 217-236.

ANEXOS

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
Programa de Pós Graduação em Educação- PPGEDU
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar- NEPIE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento refere-se à Dissertação de Mestrado ***Políticas de Inclusão Escolar – O Contexto do Município de Capão da Canoa-RS (2007- 2017)***, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação- (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a trajetória e os movimentos de implementação das políticas de inclusão, assim como seus possíveis efeitos na organização de serviços e nas práticas pedagógicas escolares no município de Capão da Canoa.

Solicita-se aos participantes a leitura deste termo, e, em caso de concordância, a assinatura do mesmo, para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

Os participantes têm a liberdade de colaborar, de não participar, ou de desistir a qualquer momento deste estudo, sem alteração ou prejuízo presente ou futuro. As informações obtidas mediante a coleta de dados serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos desta pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, _____
estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização desta entrevista.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Mônica Grazieli Marquet

UFRGS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060
PPGEdu- Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação- Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
NEPIE- Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
Contato: monimarquet@gmail.com Cel: 051-981859339
baptistacaronti@yahoo.com.br

ANEXO B- Legislação Municipal



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOIA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PARECER Nº 005/2005

*Responde à SME consulta sobre denominação de
Escola de Educação Especial.*

Análise da Matéria: atualmente, a Escola de Educação Especial está autorizada e credenciada a funcionar pelo Sistema Municipal de Ensino, através do Conselho Municipal de Educação, Parecer nº 08/2004, com o nome "Escola Municipal de Educação Especial Ana Maria Bauer Felício", com atendimento exclusivo de Educação Especial.

Após estudo da legislação vigente: Parecer nº 17/2001, Resolução nº 267/2002, Resolução nº 02/2001, disciplina atendimento em todos os níveis e etapas da Educação Básica de educandos portadores de deficiência, com atendimento parcial ou exclusivo nas mais diversas áreas da deficiência, em diferentes instituições.

Quando a escola atende todos os níveis da Educação Básica nas diferentes áreas da deficiência, caracteriza-se como escola de Educação Especial, sendo esta a matéria em estudo, conclui-se que o referido estabelecimento terá a denominação "Escola Municipal de Educação Especial Ana Maria Bauer Felício".

Comissão de Educação Especial:

Fátima Oliveira Lemos
Lurdes Rodrigues Silva
Maria Cristina Ramires Anselmo
Cenira Bekcer

Aprovado em janeiro de 2005.

*Profa Gladis Beatriz Glashorester
Severo,*



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOÁ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 04, DE 14 DE OUTUBRO DE 2005.

Fixa normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino.

O Conselho Municipal de Educação do município de Capão da Canoa/RS, no uso das atribuições que lhe confere pela Lei Municipal nº 594, de 06 de julho de 1992, e pela Lei Complementar nº 01, de dezembro de 2003, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 15 de agosto de 2001, Resolução nº 267, de 10 de abril de 2002 do Conselho Estadual de Educação,

RESOLVE:

"Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais".

Art. 1º - O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo Único - A escola credenciada e autorizada a oferecer a educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, atende esses níveis de ensino na modalidade de Educação Especial, relativamente a:



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, gerando 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, devam receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo Sistema de Ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.

Art. 2º - O enquadramento do aluno em uma das categorias dependerá de laudo emitido por equipe multidisciplinar, mediante encaminhamento da instituição credenciada e autorizada a oferecer atendimento em educação especial, por este Sistema.

Art. 3º - Cabe a entidade mantenedora criar condições para que a escola passe a incluir alunos com necessidades especiais, em termos de:

- I - infra-estrutura física adequada conforme legislação vigente;
- II - corpo docente habilitado, qualificado e capacitado para atender as necessidades;
- III - provimento de recursos didático-pedagógicos adequados para as instalações de salas de recursos, oficinas especializadas e escolas especiais.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 4º - Na medida de suas possibilidades, a escola oferecerá oportunidades de preparação para o trabalho e profissionalização para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Parágrafo Único - a profissionalização poderá ser alcançada através de oferta própria de recursos, convênios e parcerias com escolas de educação profissional e entidades filantrópicas.

Art. 5º - Poderão ser credenciadas escolas especializadas no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 1º - A escola credenciada será autorizada a oferecer, conforme seu projeto pedagógico, um ou mais níveis de educação básica na modalidade educação especial.

§ 2º - Nos termos do seu projeto pedagógico a escola poderá atender as categorias de atendimento educacional especial.

Art. 6º - A escola especializada em educação especial, mantida pela iniciativa privada, sem fins lucrativos, merecerá amparo do poder público.

§ 1º - A escola comprovará suas condições de filantropia mediante a presença de documento apropriado emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social.

§ 2º - A categoria em que se enquadram os alunos atendidos será comprovada mediante laudo de equipe multidisciplinar, responsável pelo diagnóstico de necessidade educacional especial.

Art. 7º - Cabe à Secretaria Municipal da Educação:

I - realização do levantamento da população a atender;



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOÁ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

II - o planejamento de ações e o estabelecimento de políticas conducentes ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;

III - prover o acesso das crianças e adolescentes em situações de risco a formas de escolarização conforme suas condições físicas, psíquicas, emocionais, multidisciplinares e pedagógicas da escola ou instituição, obedecendo calendário escolar, terminalidade específica, conforme legislação vigente;

IV - a estruturação da equipe de apoio a instituições públicas e privadas que se dedicam à educação especial;

V - a iniciativa de promover oportunidades de formação continuada de professores para atuar na educação especial;

VI - proporcionar capacitação de formação em educação especial para aqueles que já estão em exercício;

VII - divulgar, anualmente, a relação de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns e escolas de educação especial.

Art. 8º - A presente resolução tem caráter normativo no que lhe couber.

Aprovado, por unanimidade, em plenária em 2005.

Comissão de Educação Especial:

Cenira Becker

Fátima Oliveira Lemos

Maria Cristina Ramires Anselmo

*Profª Gladis Beatriz Glashovester
Severo,
Presidente.*



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPOÁ DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PARECER Nº 025/2005

Fixa parâmetros para a oferta de educação especial no Sistema Municipal de Educação.

Introdução:

A implementação das normas que regem a educação na linha impressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, dá mais um passo com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que "Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica", e nos termos da Resolução CEED nº 267, de 10 de abril de 2002, e pelo Pare

cer CEED nº 441/2002, que fixa os parâmetros para oferta da educação especial, na rede de ensino.

A edição dessas normas dá-se através das profundas mudanças por que passam as sociedades modernas, empenhadas na superação de conceitos, historicamente constituídos, que estabelecem diferenças e determinam desigualdades entre as pessoas. Assim, muitos desses argumentos são também ideologicamente matizados e, embora importantes no contexto da sociedade em movimento e transformação, necessitam de recentes aquisições na área de aprendizagem, da neurolingüística, da epistemologia e da própria medicina e da psicologia, trazem um suporte técnico importante para que se pretenda promover os alunos com necessidades especiais.

2 - As diretrizes nacionais para a Educação Especial concomitante com o mundo histórico elegu a inclusão do aluno com necessidades



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

especiais na escola regular como o mundo histórico elegeu a inclusão do aluno com necessidades especiais na escola regular, como caminho preferencial, admitindo formas alternativas de atendimento apenas quando essa inserção preferencial não for possível, total ou parcialmente na escola, implementando ações das equipes multiprofissionais, para o enquadramento do aluno com necessidades especiais, inseridos na escola especial, entidades, instituições, salas de recursos, classes especiais.

3 - A atual LDBEN remete do Conselho Nacional de Educação a competência de fixar diretrizes gerais para os órgãos normativos, com a incumbência de estabelecer critérios de caracterização das instituições públicas e privadas, com especialização e atuação em educação especial, para fins de apoio técnico, pedagógico e financeiro por parte do poder público.

Além disso, cabe-lhe estabelecer normas para criação, credenciamento, autorização e funcionamento de cursos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais, conforme a legislação vigente.

4 - O Projeto Pedagógico da Escola Inclusiva

A Lei nº 9.394/96 pode ser denominada a lei da maioridade da escola brasileira, por lhe ter conferido autoridade - e autonomia - para elaborar seu Projeto Pedagógico.

O Projeto Pedagógico, como processo coletivo de reflexão e elaboração de definições e conceitos relativos ao auto-entendimento da escola (à concepção de educação que presidirá o trabalho, à compreensão do papel que cabe à educação e à escola na sociedade), de estudo e questionamento da comunidade a que a escola serve, de estabelecimento



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

de consensos a respeito da forma de realizar as tarefas, de opções relacionadas com os currículos que serão oferecidos aos alunos, de contratos de convivência entre os diversos agentes que se movem no espaço escolar, de estabelecimento de níveis de expectativas quanto a resultados, é o retrato da própria identidade da escola.

É no transcurso da elaboração desse Projeto Pedagógico que se confirma ou se nega a possibilidade do caráter inclusivo da escola, na medida em que as considerações a respeito da superação de estereótipos e preconceitos desempenharem um papel capaz de fazer diferença nos rumos planejados e nas decisões tomadas. Essa diferença terá de ser perceptível, principalmente na forma de erigir o processo ensino-aprendizagem e não apenas no campo administrativo ou de relações comunitárias (ou seja, no "marketing" institucional).

A escola que se define como "escola inclusiva" em seu Projeto Pedagógico assume tarefas adicionais.

Uma primeira decorrência é ser capaz de manter, integralmente - em toda extensão e a todo tempo - uma atitude de pesquisa. Pesquisa, como princípio pedagógico; pesquisa, como ação-reflexão sobre o fazer pedagógico; pesquisa, como fonte de atualização e aperfeiçoamento; enfim, pesquisa, como atitude de quem se sabe finito, imperfeito e incompleto, mas capaz de permanente superação dos próprios limites.

Uma segunda decorrência é ser capaz de uma compreensão radical de que seu espaço escolar é o espaço que engloba toda a comunidade. A escola inclusiva é, por isso mesmo, uma escola aberta para fora, buscando complementação para a execução de tarefas em outras instituições e pronta para colocar-se à disposição para participar de projetos comunitários.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPIÃO DA CANOA
 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Como terceira decorrência, a escola inclusiva caracteriza-se pela qualidade educativa. Também a qualidade, conforme definida pela LDBEN, em termos de insumos mínimos capazes de dar sustentação ao trabalho (corpo qualificado, suficiente disponibilidade de carga horária docente, remuneração condigna, instalações físicas que contemplem todas as necessidades, equipamentos e material didático atualizado e em condições de uso, ...), mas, principalmente a qualidade determinada pelo estabelecimento de relações entre as pessoas capazes de construir um ambiente de interação saudável.

Outra decorrência, não menos importante, é que a escola inclusiva, alcança a compreensão de que ela não é "inclusiva" por receber alunos com necessidades educacionais especiais, mas que ela é "inclusiva", isso sim, por estar disposta a criar condições (pedagógicas, didáticas, ambientais, curriculares...) para acolher todo e qualquer aluno e acompanhá-lo em sua escolarização.

No contexto da caracterização da escola inclusiva é de lembrar, ainda, a necessidade de prover alternativas de escolarização para a criança desassistida: o órfão, o menor abandonado, a criança de rua. A Constituição é clara e incisiva ao determinar, em seu art. 227, caput:

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". (grifo do relator)

Nesse particular, cabe ao Estado (entendido como Poder Público sem sua acepção ampla), de forma ativa, levantar dados relativos à população jovem em situação de risco, através de censo educacional amplo, prover o acesso das crianças e adolescentes a formas de escolarização



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAIÃO DA CANOA
 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

consentâneas com sua condição e assegurar sua permanência, mediante programas de acompanhamento eficientes e eficazes.

5 - A formação dos professores para atuação em educação especial, conforme legislação vigente:

- . magistério e curso de capacitação de, no mínimo, trezentas e sessenta (360) horas, nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual;

- . curso superior com ênfase em Educação Especial ou Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil com inclusão de disciplinas em Educação Especial de, no mínimo, trezentas e sessenta (360) horas;

- . licenciatura plena em Educação Especial;

- . pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Educação Especial.

6 - Organização do atendimento de Educação Especial:

A educação especial, vista como processo educacional definido em uma Proposta Pedagógica, deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

1º - O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado, no caso, educação precoce.

2º - A educação precoce é, de fato, um recurso terapêutico dentro da Educação Especial que reúne uma visão clínoterapêutica e é uma visão educacional, no sentido de resgatar-respeitar o potencial que a criança tem e pode ser desenvolvido e aceito.

3º - A educação precoce também pode ser caracterizada por ressignificar os contextos para essa criança com a família, com a escola, pelos grupos sociais em que se possa atuar.

4º - A educação especial deve ser desenvolvida em escola credenciada e autorizada para oferecer os níveis e modalidades de ensino da educação básica de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns cumprimento, no mínimo, dos 200 dias letivos e as 800 horas letivas anuais, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade - um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar.

5º - A escola inclusiva deve ter como um dos seus objetivos diminuir as dificuldades e as desvantagens de aprendizagem e identificar a melhor forma de atender às necessidades educacionais de seus alunos, em seu processo de aprender. Assim, cabe a cada estabelecimento escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito da própria escola, para favorecer o sucesso escolar de todos os seus alunos. A escola, ao escolher esse caminho de



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

acolher a diversidade de seu alunado, deve evidenciá-lo na Proposta Pedagógica e no seu Regimento Escolar. Deve ter estrutura física, administrativa e pedagógica, corpo docente e atitude voltada para a inclusão e para a diferença.

6º - A avaliação diagnóstica e de aprendizagem do aluno devem ser realizadas pela equipe pedagógica da escola, constituída, no mínimo, por professor, orientador educacional ou supervisor educacional e membro da direção, que farão o acompanhamento do percurso deste aluno. Assim é o professor acompanhado da equipe escolar e do corpo docente que elabora o Parecer Descritivo do aproveitamento do aluno em todos os seus aspectos escolares. Os pais ou responsáveis pelo aluno devem participar, de alguma forma, da avaliação. A escola deve elaborar um Plano de Estudos adequado ao desenvolvimento deste aluno, que deve ser o guia a ser implementado, descrevendo as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos a serem evitados, substituídos ou formados e o resultado que se espera alcançar. O Parecer Descritivo e o Plano de Estudos são instrumentos indispensáveis para uma análise criteriosa da necessidade especial, sem os quais é impossível afirmar se o aluno necessita ou não de uma ação mais efetiva da equipe pedagógica da escola. No caso do aluno apresentar dificuldades de aprendizagem, a escola deve proporcionar o atendimento em sala de recursos.

7º - Quando o aluno apresentar dificuldades de aprendizagem acentuadas, deve-se verificar as causas, procurar o acompanhamento sistemático e somente em casos graves, impossíveis de serem resolvidas com a sala de recursos, poderá o aluno ser encaminhado para classes especiais ou escolas especiais. Neste caso, deve a mantenedora acompanhar e disponibilizar apoio técnico de equipe multidisciplinar.

8º - As turmas de escola comum inclusiva devem ser constituídas com no máximo 03 alunos e esses com necessidades educacionais especiais



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

semelhantes. Deve ser a lotação máxima de 20 alunos na pré-escola, 20 nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nas classes especiais e nas escolas especiais, as turmas devem contar com no máximo 10 alunos. As mantenedoras devem planejar de modo a prever o número suficiente de vagas para atender a demanda.

9º - As escolas comuns inclusivas com classes especiais, bem como as escolas especiais devem ter acesso facilitado aos portadores de necessidades especiais em todas as suas dependências; as aberturas e as portas devem comportar a passagem de cadeirantes; os sanitários devem ter porta com, no mínimo, 80cm de largura e barras laterais de apoio.

10º - A escola comum inclusiva pode criar, extraordinariamente, a classe especial: sala de aula, em espaço físico, na qual o professor da educação especial utilize métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme a série, ciclo ou etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum e à parte diversificada. A organização deve atender as necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências, elaborando adaptações ao currículo e aos componentes curriculares, no turno inverso, quando necessário.

11º - A escola especial, organizada para alunos cujas necessidades educacionais especiais requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajuda e apoio intensos e contínuos, deve ser credenciada e autorizada para o nível da Educação Básica a que se propõe, atendidas as normas específicas para cada nível. Em sua organização deve conter: encaminhamento de alunos para a escola comum ou para modalidades específicas como a Educação de Jovens e Adultos;



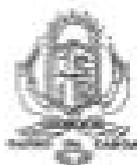
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

parcerias com escolas de educação profissional; preparação para o mercado de trabalho; professores especializados e equipe técnica de apoio; flexibilização e adaptação do currículo; conclusão e certificação do ensino fundamental por meio de **currículo funcional**, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla.

12º - O currículo funcional da escola especial que oferta o ensino fundamental deve atender as diretrizes curriculares nacionais, constituído da base nacional comum, complementado pela parte diversificada, e adaptado às necessidades dos alunos. A Proposta Pedagógica deve ser embasada em outros itens que contemplem a diversidade do alunado e suas dificuldades e ser adaptado as suas necessidades. Os Planos de Estudos devem ser específicos. O tempo de duração do curso poderá ser prolongado, proporcional à capacidade do aluno.

13º - O Certificado Especial de Conclusão do Ensino Fundamental, com a terminalidade específica, deve, de forma descritiva, conter as habilidades e competências adquiridas pelo aluno com a indicação da alternativa educacional que pode ser: a educação continuada na própria escola, oficina protegida na escola ou em outro local, qualificação profissional desenvolvida em escola técnica, Educação de Jovens e Adultos ou inserção no mundo do trabalho.

14º - Deve desenvolver convênios com empresas e propiciar com as escolas técnicas de sua rede, cursos e atividades para o encaminhamento dos alunos que concluíram o curso fundamental com certificação de terminalidade específica para continuação dos estudos e inserção no mundo do trabalho. Uma das alternativas da Secretaria de Educação será firmar convênios com instituições ou outras Secretarias de Estado, em regime de colaboração entre Estado e Municípios.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

15º - Toda a escola especial deve desenvolver projetos educacionais de formação continuada com ampla integração dos serviços de assistência social, arte, cultura, esporte, trabalho protegido, com a concordância das famílias e da comunidade escolar.

16º - O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos na sociedade.

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida.

Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade e a inclusão do aluno na sociedade.

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

. a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;

. a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;

. a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;

. a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;

. a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações fundamentadas em critérios que definem.

a) as adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno;



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPOÁ DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

b) as decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. Devem reduzir ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola;

c) programas de expressividade das adaptações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas. Esses currículos são conhecidos como funcionais e ecológicos e sua organização não leva em conta as aprendizagens acadêmicas que o aluno revelar impossibilidade de alcançar, mesmo diante dos esforços persistentes empreendidos pela escola.

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade - fundamentada em avaliação pedagógica - com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do nível de ensino, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa a sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoio em relação aos programas de educação profissional e



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho. Essas adequações e apoios - que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva - efetivam-se por meio de eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e de comunicação e sinalização, entre outras.

A educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais pode realizar-se em escolas especiais, públicas ou privadas, quando esgotados os recursos da rede regular na provisão de resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais e quando o aluno demandar apoios e ajudas intensos e contínuos para seu acesso ao currículo. Nesse caso, podem ser oferecidos serviços de oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes, de caráter protegido ou não.

A escola especializada em educação especial mantida pela iniciativa privada, sem fins lucrativos, merecerá parcerias com o poder público, comprovando sua condição de filantrópica mediante a apresentação de documento apropriado emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social.

7 - Estando a ênfase na inclusão que significa - vale lembrar - que a escola esteja preparada para receber todos os alunos, é certo que sua infra-estrutura necessita estar preparada para essa nova função. De modo geral, os prédios escolares não atendem aos requisitos, devendo receber os aperfeiçoamentos que se recomendarem a cada caso.

De qualquer forma, o planejamento de prédios escolares deve passar a se basear numa "concepção inclusiva", com a previsão de soluções arquitetônicas e de engenharia capazes de dar suporte ao papel da escola.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

As normas referentes a prédio escolar são as que constam das Resoluções específicas para a educação infantil e o ensino fundamental e médio.

As salas de recursos e as oficinas contarão com a ambientação e os recursos didático-pedagógicos adequados ao fim a que se destinam, sempre de acordo com as necessidades específicas dos alunos que devem atender.

8 - Educação Especial: credenciamento de escolas e autorização para a oferta de curso.

Com o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum, conforme definido na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, desaparece a figura do credenciamento específico para a oferta dessa modalidade de ensino. A escola credenciada a oferecer qualquer dos níveis da educação básica está, *ipso facto*, credenciada a atender alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, à medida que as escolas forem sendo dotadas dos recursos necessários - materiais e de pessoal - e incorporarem ao seu projeto pedagógico a nova postura em relação ao atendimento desses alunos, traduzida no texto de seu Regimento Escolar, ela estará em condições de oferecer ensino nessa modalidade.

Portanto, o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a implementação de "salas de recursos" ou de "oficinas", nas escolas de qualquer rede, não carece de credenciamento especial, nem de autorização específica para a oferta da modalidade educação especial em qualquer dos níveis da educação básica.

9 - Instituições Especializadas.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CARÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A par do atendimento pela rede escolar comum, podem ser credenciadas escolas para a oferta exclusiva da modalidade educação especial, em qualquer dos níveis da educação básica. Essas instituições, tanto destinadas a oferecer a escolarização completa, quanto as destinadas a complementar a escola comum, mediante parceria, serão credenciadas por este Conselho, com base nas normas que regem esse ato relativamente aos diferentes níveis da educação básica. A autorização expedida será específica para a oferta da educação especial.

Com base em seu projeto pedagógico, a escola atenderá a alunos portadores de uma ou mais de uma das causas de atendimento especial:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

- aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

- 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



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

O enquadramento do aluno em uma das categorias dependerá de laudo emitido por equipe multidisciplinar.

Para os fins do art. 60 da LDBEN, a escola da rede privada credenciada a oferecer exclusivamente a educação especial e que, cumulativamente, comprovar que a entidade mantenedora não tem fins lucrativos estará apta a receber apoio técnico e financeiro do Poder Público. A comprovação do caráter filantrópico da entidade far-se-á mediante a apresentação de documento apropriado, expedido pelo Conselho Nacional de Assistência Social. A categoria de necessidade especial atendida far-se-á mediante a apresentação do laudo da equipe multidisciplinar relativamente a cada aluno.

Implementação

A Resolução CNE/CEB nº 2, que "Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica", determina, em seu art. 21, que sua implementação é obrigatória a partir de 2002. Isso não significa que, desde logo, todas as escolas estejam prontas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas que, a partir desse ano, deve ser realizado um esforço sistemático, planejado e persistente no sentido de tornar cada vez maior o número de escolas capazes de assumir as características de uma escola inclusiva. A Secretaria de Educação deverá tomar providências no sentido de divulgar a relação de escolas que já tenham caráter inclusivo, de qualquer das quatro redes — a federal, a estadual, a municipal e a privada —, de modo que a comunidade possa se orientar no sentido de buscar as escolas que estejam de acordo com suas necessidades.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPÃO DA CANOA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CONCLUSÃO

A Comissão Especial de Educação Especial, na elaboração das normas para a oferta dessa modalidade de ensino, enfatiza a necessidade de que seja percebida e apreendida uma mudança importante nessa área: de um sistema rigidamente controlado, com autorizações específicas para os diferentes quadros de deficiências, passa-se a uma regulação mais ampla, definindo as linhas gerais e atribuindo às escolas - e suas mantenedoras - a criação das condições para o atendimento. Na verdade, transita-se de uma concepção com ênfase administrativa para uma concepção com ênfase pedagógica, conforme legislação vigente.

Aprovado, por unanimidade, em plenária de 2005.

Comissão de Educação Especial:

Cenira Becker

Fátima Oliveira Lemos

Maria Cristina Ramires Anselmo

Em 7 de dezembro de 2005.

*Profª Gládis Beatriz Glashorester
Severo,
Presidente.*



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOA
 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Resolução N° 01/2016-CME/CC

A Comissão de Educação Especial com base nas observações junto às escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental deste Sistema de Ensino, após estudo da legislação nacional vigente que assegura o direito da criança e do adolescente a educação previsto na Constituição Federal 1988, LDBEN 9.394/96, ECA - Lei nº 8.069/90 e A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil MEC/SECADI-2016, altera o item 3 do Parecer nº. 16/2011 CME/CC referente a "organização das turmas", onde consta o agrupamento de alunos na Educação Infantil e também altera o item 4.1 - I "os recursos físicos, equipamentos e a infra-estrutura para a oferta do Ensino Fundamental" do Parecer nº 18/2012 CME/CC, considerando a relação aluno/professor/auxiliar de Educação Especial:

A organização das turmas que possuem alunos público alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Regular deve obedecer à seguinte distribuição:

I - Educação Infantil, com base no Parecer nº 16/2011 CME/CC:

- a) zero a onze meses e vinte e nove dias - com 06 alunos, sendo 02 alunos público alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – B I;
- b) 1 ano a 1 ano onze meses e vinte e nove dias - com 10 alunos, sendo 02 alunos público alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – B II;
- c) 2 anos a 2 anos, onze meses e vinte e nove dias – com 14 alunos, sendo 02 alunos público alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – M I;
- d) 3 anos a 3 anos, onze meses e vinte e nove dias – com 18 alunos, sendo 02 alunos público alvo de Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial – M II;

e) 4 anos a 4 anos, onze meses e vinte e nove dias – 20 alunos, sendo 02 alunos público alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial ou 10 alunos, sendo 2 alunos público alvo da Educação Especial sem auxiliar – Pré I;

f) 5 anos a 5 anos, onze meses e vinte e nove dias – 20 alunos, sendo 02 alunos público alvo da Educação Especial por professor e auxiliar de Educação Especial ou 16 alunos, sendo 02 incluídos sem auxiliar – Pré II;

Parágrafo Único: Para os casos que houver a necessidade do acompanhamento de uma auxiliar de Educação Especial em sala de aula regular prevalecerá a permanência desta profissional e não o da auxiliar de Educação Infantil.

II - Ensino Fundamental:

- No máximo 03 alunos público alvo da Educação Especial, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 alunos nos anos iniciais e 25 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental contando os alunos incluídos.

Parágrafo Único: A demanda do auxiliar da Educação Especial será aprovada quando a necessidade específica do aluno público alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos demais alunos. Compete à escola com sua equipe (professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, professor titular, orientadora educacional, supervisora escolar e direção) juntamente com a Secretaria Municipal de Educação - SME avaliar esta necessidade, e assim, favorecer o desenvolvimento, aprendizado e autonomia do aluno, objetivando gradualmente a retirada deste profissional.

Aprovado em Plenária no dia 13 de julho de 2016.

Comissão de Educação Especial

Aline Dubal Machado

Maria Cristina Ramires Anselmo

Micheli Lopes Loggi

Prof.ª Simone J. Germano Colossi
Presidente do CMECC