

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciane Torezan Viegas

**A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS ESPAÇOS DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise da constituição de
um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS**

Porto Alegre

2014

Luciane Torezan Viegas

**A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS ESPAÇOS DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise da constituição de
um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Viegas, Luciane Torezan

A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS / Luciane Torezan Viegas, 2014.

325 f.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Tese (doutorado) – Univesidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Centro de Atendimento Educacional Especializado I. Baptista, Claudio Roberto, orient. II. Título.

CDD: 371.9

CDU: 376

Bibliotecária responsável
Marisa Fernanda Miguellis CRB 10/1241

Luciane Torezan Viegas

**A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS ESPAÇOS DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise da constituição de
um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 06 de fevereiro de 2014.

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista - Orientador

Profa. Dra. Francéli Brizolla - UNIPAMPA

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado - UFSCar

Profa. Dra. Nalú Farenzena - UFRGS

AGRADECIMENTOS

À minha família e amigos pelo amor, carinho e apoio em todos os momentos;

Ao meu orientador, prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, por me acompanhar nesta trajetória;

Aos meus colegas do Centro Universitário Metodista – IPA pela compreensão e torcida;

Aos companheiros do NEPIE/UFRGS pelas inúmeras contribuições e reflexões coletivas;

Aos profissionais da Rede Pública Municipal de Educação de Cachoeirinha pela generosa acolhida para realização desta tese.

*O professor é a pessoa;
e uma parte importante da pessoa
é o professor.*

(NIAS, 1991 apud NÓVOA, 2000, p.15)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e a educação regular dos alunos com deficiência, considerando os contextos, os espaços decisórios de uma rede municipal de ensino e o investimento em espaços alternativos – centros de atendimento – como possibilidade de apoio complementar à escolarização. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que, no plano da ação metodológica, investiu prioritariamente na análise documental e na interlocução com os atores sociais envolvidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Essas estratégias auxiliaram nas análises das políticas públicas voltadas para a educação especial, associadas às singularidades de um contexto de rede pública municipal na região metropolitana de Porto Alegre. Nessa perspectiva, o estudo investiu na reflexão baseada em pesquisas que abordam a temática das políticas públicas educacionais, tendo como um referencial prioritário a abordagem do ciclo de políticas segundo as proposições de Stephen Ball. Na análise de ressignificação interpretativa dos textos nacionais e na produção das políticas locais, observou-se uma reconfiguração significativa, visto que a escolarização dos alunos com deficiência tende a alterar seu caráter substitutivo da frequência às escolas regulares, assim configurado por um período histórico expressivo na rede municipal estudada, passando a ocupar o lugar complementar ou suplementar no processo de educação desses alunos. Conclui-se que a reconfiguração da educação especial nessa rede municipal de ensino tenha se reestruturado com base na obrigatoriedade da dupla matrícula como argumento legal que impulsionou as práticas no sentido de tornar a escolarização dos alunos com deficiência obrigatória nas escolas regulares, nas classes comuns. Essa reconfiguração teve como eixo a transformação da escola especial pública municipal, que atendia alunos com deficiência, em centro de atendimento educacional especializado. O estudo mostrou que temas são considerados eixos de referência para essa reconfiguração: a mudança no perfil do alunado da educação especial; a elaboração da proposta pedagógica do Centro; a participação da comunidade e da família; a escolarização considerada como um direito do aluno e dever da família e do poder público, além da importância conferida à formação docente abarcando os diferentes profissionais envolvidos nas ações constitutivas do currículo e da política educacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Centro de Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The present study aimed at comprehending the process of reconfiguration of the propositions linking special education and regular education of students with disabilities, considering contexts, deliberative spaces of municipal schools and the investment in alternative spaces - care centers- as a possibility of additional support for schooling. This is a qualitative research study that, in terms of methodological action, invested primarily in document analysis and dialogue with the social actors involved through semistructured interviews. These strategies helped analyzing public policies for special education, related to the singularities of public health system context in Porto Alegre's metropolitan area. In this perspective, the study invested in speculation based on researches addressing the topic of educational public policies, taking as a primarily reference the policy cycle approach according to Stephen Ball's proposals. In the analysis of interpretative resignifying of the national context and in the production of local policies, a significant reconfiguration was observed, for the schooling of students with disabilities tends to change its attendance's substitute characteristic to the private schools, for a significant historical period in the studied municipal schools, and it starts taking up complementary and additional space in the educational process of these students. As a result, it was concluded that the reconfiguration of special education in these municipal schools had been restructured based on the dual enrollment requirement as a legal argument that has boosted the practices towards turning the schooling of students with disabilities into mandatory in regular schools, in common classes. This reconfiguration had the transformation of special school in specialized educational service center as an axis. The study showed that subjects like the change in the profile of pupils of the Center, the elaboration of the pedagogical proposal of the Center, the schooling seen as a right of the student and a duty of the family and the government, and also teacher training represent highlight points on the changes that happened in the studied schools.

Key words: Special Education. Inclusive Education. Special Education Service. Specialized Educational Service Center.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	9
1.2	JUSTIFICANDO A PESQUISA REALIZADA	20
1.3	METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS	30
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO	40
2.1	CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DE QUE ATENDIMENTO SE ESTÁ FALANDO?	40
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O LONGO CAMINHO	51
2.2.1	Da ausência à constituição de políticas: primeiros registros	51
2.2.2	Propostas de políticas para a educação especial: a década de 2000	62
2.3	A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	73
2.4	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	77
2.5	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	89
2.5.1	Aspectos históricos do financiamento da educação	89
2.5.2	Financiamento da educação especial: pontos em destaque	101
3	CARACTERIZANDO A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACHOEIRINHA	109
3.1	GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL: CONSTITUIÇÃO E DESAFIOS	109
3.2	O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	116
3.3	PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CACHOEIRINHA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	124
4	POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	136
4.1	HISTÓRICO DO ATENDIMENTO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRINHA: A ESCOLA LAMPADINHA	136
4.1.1	Período de criação das classes e escolas especiais (1970-1989)	136
4.1.2	Período de investimento na proposta pedagógica para as classes e escola especial (1990-2004)	146

4.1.3 Período de intensificação das estratégias de educação inclusiva na rede municipal (2005-2011)	154
4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA	168
4.3 CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O DESAFIO DE TRANSFORMAR A ESCOLA ESPECIAL EM CENTRO	177
4.3.1 Constituição do Fórum de Discussão sobre o futuro da escola especial 177	
4.3.2 A legislação municipal de Cachoeirinha	184
4.3.3 Estrutura do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha	188
5 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	195
5.1 DUPLA MATRÍCULA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRINHA	195
5.2 DIREITOS X DEVERES: O PAPEL DA FAMÍLIA	204
5.3 O PERFIL DO ALUNADO E O ATENDIMENTO NO CENTRO	208
5.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO: UM NOVO MOMENTO?	213
5.5 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA	217
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICE 1	271
APÊNDICE 2	272
APÊNDICE 3	273
ANEXO 1	274
ANEXO 2	298
ANEXO 3	315
ANEXO 4	325

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS, título deste estudo, traz a discussão temas contemporâneos quando se consideram as pesquisas na área da educação especial. No contexto atual, em que se proliferam propostas e discussões que envolvem a escolarização dos alunos com deficiência¹, há necessidade de se refletir, discutir, investigar e propor alternativas que possibilitem e garantam, no âmbito legal e escolar, a educação com qualidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades – superdotação.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, define que “o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola [...]”. Nesta perspectiva, considerando a realidade de oferta e de atendimento aos alunos com deficiência no país, julga-se de fundamental importância a realização de estudos que tratem das estratégias utilizadas pelos diferentes entes envolvidos com a educação pública (agentes do Ministério da Educação, gestores públicos municipais e estaduais, professores de instituições públicas e privadas, entre outros) na configuração de possibilidades de garantia do direito de acesso e de permanência assinalado na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

¹ A fim de esclarecer a opção teórica e a utilização dos conceitos relativos à população historicamente atendida pela educação especial, no âmbito desta tese, será adotada a nomenclatura “pessoas com deficiência” para fazer referência a “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação” e também para apontar o “alunado” desta modalidade de educação. Durante muito tempo, a designação “pessoas com necessidades educacionais especiais” foi utilizada nos textos legais e em orientações do MEC referentes às pessoas com deficiência. No entanto, entende-se que a designação “necessidades educacionais especiais” abranja as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação, mas não se restrinja a esse grupo, uma vez que qualquer criança poderá apresentar, em algum momento de sua escolarização, dificuldades de aprendizagem, o que caracteriza a utilização do termo “necessidades educacionais especiais”.

Historicamente, esta parcela da população é atendida tardiamente na educação formal e de maneira distante da real necessidade, isto é, muitas crianças e jovens com deficiência não chegam a se escolarizarem. As novas configurações de atendimento às pessoas com deficiência nas diferentes áreas como educação, saúde, transporte, cultura, lazer, assistência e previdência social acontece de modo lento, acompanhando o longo caminho da definição de direitos² e de construção da cidadania no Brasil e no mundo. *Chegou-se ao fim do período colonial no Brasil, com a maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade* (CARVALHO, 2003, p.25). A independência não introduziu mudanças significativas no panorama da época, porém, com a república, os direitos políticos passam a ser implementados, com todas as contradições de um país cujo povo não contava com seus direitos civis e sociais constituídos. Somente após as duas guerras mundiais, no século XX, reforçam-se os discursos acerca da necessária constituição dos direitos sociais, incluindo-se a educação neste contexto. Entre a constituição dos direitos e a implementação de políticas públicas que garantam a sua prática há um longo caminho (CARVALHO, 2003).

Os recentes estudos, na área da educação e da educação especial, têm apontado a necessidade de se compreender como as políticas públicas educacionais são definidas, propostas e elaboradas e, mais particularmente, implantadas nos âmbitos das redes públicas e privadas nos municípios, estados e no Distrito Federal. Temas como política, gestão e financiamento dos Sistemas Municipais Públicos de Educação no Brasil têm ocupado centralidade em estudos, como os de Souza e Faria (2005), que realizaram um amplo levantamento bibliográfico, com vistas à identificação da literatura pertinente e de seus principais marcos teóricos. Nesse sentido, posteriormente à Constituição Federal (BRASIL, 1988), temáticas como regime de colaboração, centralização e descentralização, federalismo, municipalização do ensino público e privado passaram a ser objeto de estudo dos pesquisadores de todo o país, contribuindo com a produção de conhecimento na área da Educação.

² Encontramos em Carvalho (2003) as seguintes definições referentes aos direitos: Direitos Civis são direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, à garantia de ir e vir de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo regular legal. Direitos Políticos dizem respeito à participação do cidadão no governo da sociedade. Direitos Sociais garantem a participação na riqueza coletiva, incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

Com o advento das políticas que tratam da inclusão escolar como proposta para atendimento educacional aos alunos com deficiência, inúmeros estudos têm sido realizados no intuito de compreender este processo. Rompe-se com a abordagem histórica que segrega, separa, torna *especial*, buscando-se construir e reconstruir uma nova forma de entendimento do tema. A discussão sobre as concepções e práticas e a tipologia da escola para se matricular os alunos com deficiência, se na escola especial ou na escola regular, passa a ser ainda mais questionada e reavaliada a partir da Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Propulsora de mudanças, tal política possibilitou, além da promoção de amplos debates em nível nacional, inúmeras discussões que geraram mudanças na área da educação especial, seja no entendimento da temática, nos desafios da gestão, nas práticas pedagógicas, seja no financiamento da educação especial.

A nova perspectiva proposta pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) traz discussões que se constituíram como basilares da área da educação especial, uma vez que os espaços destinados ao atendimento de alunos com deficiência no país foram definidos ao longo do tempo, demarcados e referendados por diferentes grupos e, por vezes, pouco questionados no que se refere à modalidade de educação especial. Escolas e classes especiais constituíram-se como locais considerados mais adequados e especializados para atendimento de pessoas com deficiência, marcadamente singulares em função dos conhecimentos específicos dos profissionais que atuavam nestes locais; em geral com formação peculiar e considerados *experts* nas deficiências. Nesse contexto, surgem alguns questionamentos: como romper com esta perspectiva e avançar para o que se estabeleceu a partir da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), que define que os alunos com deficiência devem ser incluídos na rede regular de ensino? Como tornar a educação especial complementar ou suplementar e não mais substitutiva? Que caminhos, que transição seria possível com base nesta premissa?

Especificamente no caso da educação especial, para se compreender as propostas de escolarização e a destinação de recursos, destaca-se o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e, posteriormente, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que apontam para a perspectiva da dupla matrícula como um caminho para garantir o financiamento da educação de alunos com deficiência na escola regular, nas classes

comuns e, concomitantemente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011a) rompe com uma prática que tem sido, ao mesmo tempo, referendada historicamente e questionada na área da educação especial, caracterizada pela escolarização em espaço especializado, nas escolas ou em classes especiais, mas distante das classes comuns e das escolas regulares. A partir desses Decretos, essa prática tende a se alterar significativamente e a escolarização dos alunos com deficiência passa a compor os discursos, considerando a perspectiva legal.

Nesta perspectiva, a Resolução nº 4 do CNE-CEB, de 2 de outubro de 2009, que *Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, reforça que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação nas classes comuns do ensino regular e, concomitantemente, no AEE (BRASIL, 2009). Em sintonia com esta proposta, a legislação apontará de que forma deverá ocorrer, no âmbito da gestão e do financiamento, o encaminhamento da dupla matrícula e a adoção de mecanismos de controle desencadeados no Censo Escolar³, por exemplo, que impedem, a partir de 2009, a inclusão de estudantes que não se encontram matriculados na escola regular. Como a destinação de recursos utiliza como referência, os dados do Educacenso, a movimentação das matrículas e as propostas nas redes de ensino tendem a acolher a demanda indicada pela pesquisa.

Para que seja possível avaliar a dimensão da população atendida, em termos de escolarização, leva-se em consideração que a população estimada do Estado do Rio Grande do Sul é de cerca de dez milhões de habitantes (IBGE, 2010a). Desse total, conforme recomenda a Organização Mundial da Saúde, pode-se considerar 10%, ou seja, um milhão de pessoas com algum tipo de deficiência no Estado. Desse percentual, considera-se apenas a população com deficiência em idade escolar, objeto do presente estudo.

O Censo Escolar (BRASIL, 2013) informa a existência de 66.290 alunos matriculados no Estado do Rio Grande do Sul na educação especial (alunos de

³ O Censo Escolar é o levantamento de dados estatístico-educacionais, de âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País, que informam, através do Sistema EducaCenso, sobre as escolas, os alunos, os docentes e as turmas (BRASIL, 2013).

escolas especiais, classes especiais e incluídos), da Educação Infantil ao Ensino Médio, considerando a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em sua maioria, são alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendidos pelas redes públicas municipais, seguida da rede estadual (BRASIL, 2013). Comparativamente ao ano de 2012, houve um aumento na matrícula de 1.516 estudantes na educação especial, com crescimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, pois neste ano totalizavam 64.774 estudantes. Como os dados coletados pelo INEP incluem tanto alunos matriculados em escolas e classes especiais, como alunos matriculados em escolas regulares, não é possível analisar de que forma a inclusão tem acontecido utilizando-se somente os dados quantitativos. Assim sendo, cabe investigar o processo.

Acompanhando os dados estimados por diferentes estudiosos, em especial Odeh (2000), países como o Brasil atendem a um percentual entre 0,5% e 2% da população com deficiência, nas redes de ensino, tanto públicas quanto privadas. O Estado do Rio Grande do Sul, portanto, atende a essa estimativa, o que sinaliza para o lugar periférico que a educação especial ocupa no dinâmico processo de garantia de direitos constitucionais. Apesar de o Estado do Rio Grande do Sul contar com uma taxa de escolarização líquida de 92% (IBGE, 2011), o alunado da educação especial em fase de escolarização tem sido atendido de forma precária pelo Poder Público. Os dados do INEP (BRASIL, 2013) apontam que, no Brasil, o atendimento⁴ das pessoas com deficiência em fase de escolarização acontece, na maioria dos municípios, na rede pública municipal de ensino, seguida da rede pública estadual.

Tais dados colocam em evidência a necessidade de se intensificar os estudos na área da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, em particular sobre a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação, na rede regular de ensino, temática que tem merecido atenção desde o período do Mestrado (VIEGAS, 2005). Esse estudo foi concluído em 2005 e objetivava analisar as políticas públicas, na

⁴ Atender, segundo Michaelsen ([2011]), significa “1. Dar ou prestar atenção a. 2. Estar atento. 3. Cuidar de”. Dessa forma, entende-se que atendimento é um termo que expressa a necessária atenção ou cuidado às pessoas com deficiência, prestada pelos governantes ou pela sociedade civil, no que se refere à assistência social, saúde, transporte, trabalho e educação, dentre outras áreas. Considera-se, no entanto, que o termo “atendimento” não abarca a escolarização das crianças com deficiência, no sentido de garantir o direito constitucional expresso no artigo 208, parágrafo 1º: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, EC no 14, 1996).

área da educação especial, por meio da estimativa de demanda, da oferta e de documentos orientadores, divulgados pelos órgãos estaduais, responsáveis pela efetivação do direito à educação no Estado do Rio Grande do Sul. Os dados obtidos apontaram, a partir de análise documental, divergências quantitativas e qualitativas, evidenciando significativa *desarticulação* entre o que propunham as políticas públicas educacionais para a educação especial e o que se efetivava na prática. Destaca-se que essa pretensa *desarticulação* representava diferentes formas de estar articulado e abarcava, também, a dinâmica da composição política e da tomada de decisões no âmbito educacional.

Ao relacionar os dados de oferta que orientaram as políticas públicas dirigidas à educação especial, no período de 1988 a 2002, deu-se destaque para o fato de que as propostas do Poder Público foram elaboradas considerando aspectos relativos à concepção de educação inclusiva, às necessidades de adequação dos recursos humanos e ambientes físicos, para acolher às pessoas com deficiência, e à ênfase na formação de professores. A pesquisa possibilitou compreender que as políticas contempladas não só atendiam aos princípios preconizados nos discursos internacionais, relativos ao direito à educação das pessoas com deficiência, mas também evidenciavam a ausência de dados estimados de demanda, ou seja, naquele momento, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) não havia realizado um levantamento de população a atender. Até então, constatava-se apenas a precariedade da oferta em termos de escolarização, considerando a estimativa, e se discutia sobre o distanciamento entre o planejamento de ações e o estabelecimento de políticas conducentes à escolarização de alunos com deficiência.

Durante o período investigado, não foram encontrados documentos que pudessem supor uma análise contextualizada entre os órgãos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas no Estado do Rio Grande do Sul. Esse fato sinaliza a inconsistência e a contradição presentes no processo de efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Este ponto da pesquisa, realizada no Mestrado, instigou a ampliação, o aprofundamento e a continuidade de estudos sobre o tema, em nível de Doutorado.

Desde o ano de 2005, a pesquisadora tem tido a oportunidade de participar de discussões e estudos no âmbito do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPIE). O Núcleo constitui-

se em um espaço de discussão que articula educação e educação especial, e reúne pesquisadores interessados em investigar temáticas que envolvem as políticas, as diferenças e a inclusão escolar.

Desse modo, entende-se que os princípios que orientam as políticas nacionais para a escolarização de alunos com deficiência repercutem, diretamente, nas redes municipais, tanto no âmbito da gestão quanto na perspectiva do financiamento para a educação especial. Isto faz supor que há relação entre os princípios que orientam as políticas nacionais, direcionados para ações associadas à inclusão escolar, e as pautas de trabalho dos gestores. Estes desenvolvem estratégias para se aproximar das propostas do Governo Federal, no intuito de subsidiarem melhorias em infraestrutura física e pedagógica, em formação continuada⁵ de professores e em inovação quanto às propostas educacionais para o alunado da educação especial.

Durante as etapas de elaboração desta pesquisa, houve momentos em que a busca desse conhecimento incluía um detalhamento maior de aspectos como o financiamento da educação e da educação especial. No entanto, ao longo do processo esses elementos foram se redimensionando e outras possibilidades de análise foram sendo incluídas⁶. O interesse em estudar a rede pública municipal de Cachoeirinha/RS se concretiza e remonta a experiência profissional como docente em escola da rede, no final da década de 1980.

Naquele período, desencadeou-se uma das primeiras experiências pedagógicas com um aluno com deficiência intelectual, o que oportunizou várias reflexões sobre o tratamento e as condições de ensino para este alunado. Era final da década de 1980 e o município contava com a Escola Municipal Especial Lampadinha, para a qual eram encaminhados os alunos com deficiência, após avaliação diagnóstica. Portanto, a série de testagens realizadas naquele ano com o menino, a definição diagnóstica e o posterior encaminhamento do mesmo para a escola especial fizeram parte das reflexões sobre o processo. Reflexões essas que foram inúmeras naquele contexto da vida profissional, pois se ponderava de diferentes formas, com inúmeros argumentos, mas a definição dos professores

⁵ Incluem-se, na categoria *formação continuada*, todas as ações de formação que acontecem no âmbito da escola ou da rede municipal, tais como palestras, oficinas, grupos de estudo, seminários, eventos de natureza educativa e que promovam a formação em serviço do profissional da educação.

⁶ Importante destacar que houve mudança do município estudado ao longo da realização dessa pesquisa, considerando questões de ordem política e alguma resistência percebida à proposta de investigação.

especialistas na área e o consenso da direção da escola regular em que atuava, bem como de colegas professores, foi por transferi-lo. Manteve-se contato durante algum tempo, com notícias que a família trazia, em função da permanência de outros filhos como alunos da escola regular em que atuava. Preocupava a aprendizagem do aluno e o fato de ter sido matriculado em uma escola distante fisicamente da comunidade em que residia. O que se esperava dos alunos matriculados na escola especial naquela época? Como eram vistos pela comunidade local? Que perspectivas futuras tinham? A inquietação permaneceu.

Assim, como naquele período ofereceram-se inúmeros momentos de formação na rede municipal, reforçando-se o quanto a temática da educação especial e do atendimento ao alunado com deficiência foi constantemente debatida, pensando-se em alternativas para dar conta de ofertar educação para os alunos com deficiência. Havia experiências, já naquele período, de inclusão de alunos com deficiência na rede regular, uma vez que as vagas ofertadas pela escola especial não davam conta da demanda. Certamente, as reflexões com os professores da rede vinham acompanhadas de todas as contradições e contrapontos que o debate, na área, suscita entre os docentes.

No momento em que foi definido o município de Cachoeirinha como contexto de investigação, o primeiro contato foi com a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) a fim de conversar com a atual secretária. Houve boa receptividade. Logo após, foram visitados os setores da SMEd, possíveis fontes de informações na avaliação da secretária, como o Setor Pedagógico, o Setor Financeiro e o Setor Estatístico. Foram agendadas entrevistas, entregues materiais pedagógicos referentes à rede municipal, relatórios do Educacenso, materiais relativos ao atendimento de crianças vinculadas à educação especial, entre outros. Os gestores municipais mostraram-se muito dispostos a prestar informações sobre o histórico, acerca da constituição da rede educacional municipal, sobre o atendimento prestado ao alunado e sobre os desafios da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Naquela ocasião percebeu-se que a transformação da escola especial municipal em centro de atendimento educacional especializado trazia elementos para as discussões na rede municipal. A política municipal estava voltada para a criação do centro de atendimento educacional especializado como possibilidade de avançar em termos da proposta de educação inclusiva na rede, apesar de todos os movimentos de resistência percebidos, destacados ao longo desse texto. Além

disso, percebia-se naquele momento o quanto a análise do processo poderia colocar em evidência aspectos relacionados ao interesse inicial de investigação dessa pesquisa no que dizia respeito ao financiamento da educação especial e a investimentos realizados para dar conta das mudanças propostas para uma perspectiva de educação inclusiva.

O encerramento das atividades da escola especial e a criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha passaram a ser investigados, pois representavam um marco para a rede municipal. Nesse contexto, perguntas foram formuladas: como foi o processo de encerramento das atividades da escola e a constituição do Centro? Quem participou e como foi conduzido? O que motivou a gestão municipal a encerrar as atividades da escola especial e em criar o Centro? Quem conduzia a gestão no Centro? E em relação ao financiamento? Haveria relação com a dupla matrícula? Como o Centro estava sendo mantido? Qual a reação dos pais e dos professores? E dos alunos da escola especial? Como as escolas estavam se organizando para receber os alunos da escola especial? Como estava a relação escolas regulares/Centro?, entre muitas outras.

Ao longo do texto essas questões serão retomadas. Tais questões foram motivadoras de poder investigar sobre este momento histórico na rede, contribuindo com o registro de dados, com reflexões acerca da decisão da gestão municipal, com análises sobre os caminhos e as práticas adotadas pelos professores da rede para dar conta de uma mudança desta natureza.

Foi possível perceber, na fala dos gestores municipais, o quanto referiam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) como impulsionadora do processo que desencadeou o encerramento das atividades da escola especial e a criação do Centro. Definiu-se, então, por fazer um recorte de tempo que fosse compatível com a busca de elementos para compreender os impactos de uma decisão de gestores municipais no que se refere à aproximação com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), indicando o período de 2008-2013 como referência para este estudo. No entanto, durante a realização da pesquisa, elementos históricos de composição do atendimento ao alunado da educação especial na rede foram trazidos pelos entrevistados, constituindo importante material para estudo e registro dos períodos pelos quais a comunidade de Cachoeirinha passou na configuração dos serviços. A ausência de registros acerca deste período, sinalizada pelos

próprios gestores municipais durante a coleta de dados, foi percebida como um limitador e, ao mesmo tempo, como potencial ação a ser proposta.

Logo, de 2011 a 2013, foi realizada uma série de visitas ao município, conversando-se com os gestores da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha. O estudo realizado deve ser considerado de natureza qualitativa e, metodologicamente, envolvendo entrevistas abertas, com temas abrangentes que contemplaram a educação especial na rede de ensino, sobre os quais se concentraram a análise, além de utilizar documentos produzidos no município como fontes de informações sobre o processo de reestruturação da rede municipal no que diz respeito à educação inclusiva.

Cabe aqui um esclarecimento no que se refere às metas anunciadas na proposta de título desta tese, ou seja, investigar *a reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado, análise de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS*. A palavra *configuração*⁷ remete à forma aparente como algo se apresenta, conjunto de parâmetros, forma de funcionamento. Levando em consideração, portanto, as mudanças advindas da legislação, que impulsionaram transformações no modo como histórica e culturalmente se via a educação especial na rede estudada, analisando as peculiaridades e nuances de cada local. Esta investigação propôs a busca da compreensão de um momento em que se *reconfiguram* ou se configuram novamente os inúmeros elementos que compõem a forma como os alunos com deficiência são escolarizados na rede municipal.

Sob esta perspectiva, considerando todo o contexto nacional e as implicações que estudos de uma rede municipal podem possibilitar na compreensão dos rumos que a adoção de uma política pode conferir à reconfiguração do atendimento escolar aos alunos com deficiência, são destacadas algumas hipóteses relativas ao estudo realizado:

⁷ Configuração: [1] a forma exterior de um corpo; conformação, aspecto, figura, feitio. [2] Posição aparente de dois ou mais astros na esfera celeste. [...] [4] Conjunto de parâmetros, componentes, periféricos e programas que determinam as possibilidades e a forma de funcionamento de um computador, de seu sistema operacional e de seus aplicativos. [5] Modo como estão ligados, uns aos outros, os átomos de uma molécula. (FERREIRA, 2004, p.521).

1. As políticas locais apresentam sintonia com as diretrizes das políticas nacionais para a educação especial numa perspectiva inclusiva, mas há um movimento de tensão e ressignificação dos princípios e diretrizes, que se alinha com as antigas concepções e práticas dos gestores locais.
2. A partir do momento em que os textos legais e normativos afirmam a preferência da dupla matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e no AEE haverá uma mudança de rumo alicerçada pelas ações dos gestores municipais, que impulsionarão a inclusão deste alunado na rede regular.
3. A forma recomendada pelo Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) e Decreto n.7.611/2011 (Brasil, 2011a), que indica a contabilização da dupla matrícula para atendimento no AEE, em SRM e Centros, necessita de maior precisão e detalhamento quanto às diretrizes para atender às especificidades e necessidades básicas do alunado da educação especial.

Sendo assim, os objetivos apresentados no projeto foram ressignificados e reapresentados a seguir. Como objetivo geral pretendeu-se: compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e a educação regular dos alunos com deficiência, considerando os contextos, os espaços decisórios de uma rede municipal de ensino e o investimento em espaços alternativos – centros de atendimento – como possibilidade de apoio complementar à escolarização.

Da mesma forma, apresentam-se os objetivos específicos do estudo realizado: identificar os princípios orientadores das políticas atuais, na educação especial, que repercutem na gestão pública municipal; descrever aspectos históricos referentes à educação especial no município; reconhecer as formas de constituição do Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de Cachoeirinha; investigar elementos que impulsionaram a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado; analisar as linhas orientadoras da constituição da proposta pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado; conhecer os efeitos da política atual no que diz respeito à contabilização da dupla matrícula na rede municipal de ensino.

1.2 JUSTIFICANDO A PESQUISA REALIZADA

No atual contexto, considera-se necessário o aprofundamento de estudos na área da educação especial, na medida em que esta parcela da população, quando em fase de escolarização, carece, historicamente, de políticas que deem conta de garantir os direitos constitucionais de acesso e de permanência, com qualidade, na educação básica. Dessa forma, justifica-se, portanto, o interesse em investigar, refletir, analisar e propor alternativas para qualificar a escolarização do alunado da educação especial.

Levando em consideração a trajetória acadêmica e profissional, a aproximação com estudos sobre políticas públicas acontece desde a atuação como docente e gestora da Educação Básica, iniciada no final da década de 1980. Nesse sentido, a necessidade de buscar informações sobre a constituição, a implantação e a implementação de políticas educacionais é fundamental para a compreensão da reconfiguração atual das políticas voltadas à educação especial. Vale lembrar que há alguns marcos e momentos históricos que merecem destaque nesta trajetória.

Inúmeros estudos foram realizados nos últimos anos no que se refere à compreensão das políticas públicas na área educacional e seus efeitos em termos de configuração ou reconfiguração das redes públicas para dar conta de implantar os princípios e diretrizes marcados no texto legal. Investigações sobre a educação especial nas redes municipais foram tratadas nos estudos de Prietto (2000), Oliveira e Poker (2002), Alpino e Emmel (2003), Duarte (2005), Tezzari (2011), Delevati (2012). Especialmente no que diz respeito à perspectiva inclusiva, Manzini (2011) realiza um estudo acerca dos tipos de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas e conclui que, em sua maioria, produziram-se conhecimentos que podem ser aplicados imediatamente para a população a que se destina a inclusão. Além disso, Mittler (2003), Bueno (2006), Carvalho (2006), Lima e Mendes (2011), Luiz e Nascimento (2012), Briant e Oliver (2012), dentre outros avançaram em estudos na área.

No que se refere à proposta de buscar compreender elementos que configuram o financiamento na educação especial, aspectos históricos mostram o quanto esta parcela do alunado ficou atrelada ao ensino ministrado e financiado pela sociedade civil, em caráter assistencial e, por vezes, com subsídios do Poder

Público. Grande parte das crianças com deficiência em idade escolar não era atendida pelo Poder Público, nas escolas públicas da rede regular de ensino e os alunos com deficiência também não tinham acesso à escolarização. Com o tempo, tencionam-se as relações sociais em busca de uma sociedade inclusiva e de uma escolarização que contemple a todos os alunos. As políticas acompanham esta transformação e os textos legais, apesar de contraditórios em alguns pontos, sinalizam a necessidade de financiamento da educação pública para o alunado da educação especial.

Desde início dos anos 2000 há indicação nos textos legais de que a educação especial, como modalidade de ensino, deveria complementar a escolarização dos alunos com deficiência nas classes comuns das redes regulares. No entanto, somente com a publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) e do Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) percebe-se que há um tencionamento para que os alunos com deficiência sejam contemplados e incluídos nas redes regulares de ensino. O financiamento da dupla matrícula, conferido pelo Decreto aos alunos com deficiência matriculados nas redes públicas de ensino e também no AEE, serve como elemento que movimenta a forma de entendimento dos gestores locais no atendimento escolar oferecido a este alunado.

Portanto, fica evidenciado o interesse em trazer elementos para a compreensão de como se dá o entendimento, por parte do gestor público, por exemplo, dos efeitos que as políticas atuais trazem para a educação especial, efetivamente sobre a dupla matrícula efetivada pelo Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a). Tal entendimento parte, no entanto, de uma compreensão mais ampliada do contexto das políticas nacionais para educação e também do contexto da rede pública municipal de Cachoeirinha/RS.

Considera-se importante destacar que há poucos estudos referentes à área do financiamento da educação especial. Algumas pesquisas, como as de Prieto e Gil (2011), estudaram municípios paulistas no que diz respeito à gestão da educação especial, garantia do AEE e financiamento da educação especial com o intuito de averiguar o gasto público na modalidade. Tais pesquisadores afirmam que os estudos de custos realizados no Brasil têm encontrado grandes dificuldades, seja na configuração metodológica, seja na obtenção dos dados, bem como apontam que a

maneira como os dados são apresentados dificultam e até inviabilizam a sua compreensão.

Durante a realização da pesquisa também foi possível observar os movimentos que impossibilitaram acesso a dados que deveriam ser públicos, que se manifestavam na ausência de retorno quanto às solicitações, bem como atendimento às mesmas de forma incompleta. As iniciativas no sentido de obter informações referentes ao setor financeiro foram pontuais, respondidas no decorrer deste texto, havendo, contudo, certa ressalva no fornecimento das informações. Portanto, ao longo da pesquisa, os obstáculos exigiram um movimento de redefinição de eixos a serem investigados.

Retomando, no que diz respeito aos estudos na área, recentes pesquisas sobre políticas de inclusão apontam o período posterior ao da promulgação da Constituição Federal de 1988 como correspondente à redefinição do papel institucional que os diferentes níveis de poder (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) deveriam passar a desempenhar, na proposição de um novo ordenamento jurídico, alicerçado em novo pacto federativo. Dessa forma, a redefinição e consolidação das competências tributárias entre os entes federados e a oferta de recursos fiscais passaram a se constituir como objeto de pesquisa. O lugar ocupado pelos municípios é objeto de investigação em diferentes estudos que visavam a compreender os movimentos e as articulações entre os entes federados (BASSI, 2001; FARENZENA, 2001a; 2010).

Em perspectiva histórica, Vieira (2000) realizou uma detalhada pesquisa sobre o processo de transição educacional (1985-1995), sintetizando as medidas governamentais dos presidentes José Sarney, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, problematizando os estudos e a base conceitual das reformas efetivadas. Saviani (2008) também contribuiu com a análise dos antecedentes históricos da nova Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo comparações com o texto final, além de abordar a definição da política educacional brasileira no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estudos sobre a LDB, publicados por Abreu (2011), Cury (2000) e Oliveira (2001), visaram a aprofundar discussões acerca das responsabilidades dos entes federados, apontando avanços, retrocessos e limites no campo educacional.

Winkler e Gershberg (2000) analisam as reformas educacionais na América Latina e seus diversos efeitos sobre o ensino, a partir do fundamento econômico da

descentralização. Abordam, particularmente, as experiências de descentralização, na Argentina, no Brasil, no Chile, em São Salvador, no México e na Nicarágua, destacando os diferentes níveis de poder de decisão, quanto à definição de currículo básico, à administração e à informação dos resultados da avaliação que permanecem no âmbito nacional. Os autores concluem seu estudo afirmando que a descentralização pode favorecer a melhoria da aprendizagem dos alunos, desde que a tomada de decisões pedagógicas seja delegada às escolas. Autores como Martins (2001), Menezes (2001) e Peroni (2006) realizaram importantes estudos sobre a descentralização e a redefinição do papel do Estado na Política Nacional.

No que se refere à gestão de sistemas educacionais, Gracindo e Kenski (2001) analisaram 62 resumos de pesquisas que abordaram o tema, no período de 1991-1997, agrupando-os em seis blocos temáticos: produção de pesquisas; organização e funcionamento de sistemas educacionais; relação escola-trabalho-modernização, na gestão dos sistemas educacionais; articulação entre as instâncias do Poder Público; gestão de políticas públicas especiais e democratização da gestão de sistemas educacionais. Os estudiosos concluem sua pesquisa afirmando que as transformações que vêm ocorrendo, em todos os sistemas educacionais, apontam para a necessidade de desenvolvimento de mais estudos na área, de modo a se consolidar um campo de conhecimento, academicamente relevante, capaz de gerar reflexos positivos, tanto na definição de políticas públicas quanto na melhoria da prática social em educação.

As pesquisas referentes ao Sistema Nacional de Educação e ao regime de colaboração na promoção da educação se proliferaram e foram objeto de estudo de diversos pesquisadores, tais como Abicalil (2002), Arretche (2002), Branco (2006), Costa (2011), Gomes (2000), Hallak e Poisson (2010). Destaca-se, de modo especial, o estudo de Werle, Thum e Andrade (2010), acerca das contribuições dos sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul, uma vez que os autores examinam sua criação frente ao número de alunos matriculados e à alternância do Poder Público local. Na conclusão, esses pesquisadores apontam que a criação do sistema municipal exige que o município tenha uma competência técnica, administrativa e política instalada, para organizar, acompanhar e regulamentar questões relativas à educação. O mesmo estudo ainda demonstrou que, no ano de 2007, o Estado do Rio Grande do Sul contava com 37% dos municípios com sistemas de ensino implantados, número considerado pelos autores como muito

significativo. Conforme consulta realizada junto ao Conselho Estadual de Educação (CEED) do Rio Grande do Sul⁸, o Estado conta atualmente com 275 municípios - ou seja, em torno de 56% do total de 496 - com sistemas criados, como é o caso do município de Cachoeirinha, cujo sistema foi criado em 6 de junho de 2005 (CACHOEIRINHA, 2005).

Como se pretende conhecer os efeitos da política atual no que diz respeito à contabilização da dupla matrícula, nas formas de subsidiar a educação especial na rede municipal, realizou-se um levantamento referente a pesquisas que tratam do tema financiamento da educação e da educação especial.

No que se refere à produção de conhecimento na área do financiamento, o I Colóquio Nacional de Financiamento da Educação⁹ possibilitou reunir um significativo grupo de pesquisadores, de diferentes universidades brasileiras, que têm se dedicado à temática do financiamento da educação, tanto de forma integrada, em projetos de pesquisa interinstitucionais, quanto na produção individual. As temáticas tratadas no encontro versaram sobre as pesquisas em financiamento da educação; a política de fundos no financiamento da educação (DAVIES, 2006); o custo aluno-qualidade (FARENZENA, 2006a; 2006b) o financiamento da educação e o controle social e, por fim, a descentralização financeira na educação (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2006).

Quanto aos estudos relativos ao financiamento da educação, no período posterior à Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e à LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), destacam-se pesquisas voltadas à compreensão e à delimitação do campo de estudos. Dentre os autores que trazem importantes contribuições sobre o tema, está Davies (2002; 2006), uma vez que o pesquisador se dedicou à análise da vinculação e da contabilização de recursos, para manutenção e o desenvolvimento do ensino. O autor considerou, em algumas pesquisas, os dados dos Tribunais de Contas de municípios do Estado do Rio de Janeiro. Conforme demonstrou o autor em seus estudos, o privatismo na esfera estatal brasileira manifesta-se pela não aplicação pelos governos dos recursos mínimos previstos constitucionalmente em educação (DAVIES, 1999). Além disso, o pesquisador analisa o Fundo de

⁸ Consulta realizada ao Centro de Documentação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em novembro de 2013. Cabe sinalizar que os dados se referem a municípios que informaram ao CEED a constituição do sistema municipal. O Estado do Rio Grande do Sul é composto por 496 municípios.

⁹ Organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Gestão, Política e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná, realizado em junho de 2005.

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF) e aponta vários aspectos problemáticos do Fundo, desde a reduzida contribuição prevista ao descumprimento da Lei nº 9.424, de 29 de dezembro de 1996, pelo Governo Federal, até a legislação pertinente ao financiamento da educação (DAVIES, 1999).

Nesse sentido, Farenzena (2001a; 2001b; 2006a) apresenta resultados de pesquisa documental que analisa as diretrizes da política de financiamento da Educação Básica, propugnadas ou estabelecidas no ordenamento constitucional-legal, resultando como principais aspectos: descentralização, regime de colaboração, responsabilização dos órgãos educacionais e controle público e social da gestão financeira, dentre outros. Farenzena e Luce (1999) realizam estudo sobre as fontes e os usos referentes aos recursos e custos da educação. Concluem que a utilização de qualquer valor médio e geral, relativo ao custo aluno-ano, considerando o estágio do conhecimento na área naquele momento, teria pouca valia para a formulação de políticas e normas. Os autores salientam, também, a necessidade de análises que se voltassem para as particularidades dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Farenzena, Schuch e Batista (2006) apresentam resultados de uma pesquisa descritiva e avaliativa dos principais componentes do custo-aluno, que envolveu uma amostra intencional de 11 escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. As autoras concluem seu trabalho evidenciando que, para a viabilidade da expansão da oferta e da garantia de um ensino de qualidade, é preciso enfrentar desafios quanto ao aumento do fundo público para a educação, as redefinições do regime de colaboração intergovernamental no financiamento e, também, ao redimensionamento das redes públicas e privadas de oferta educacional.

Verhine (2002) também realiza pesquisas que analisam o sistema de financiamento da educação, resgatando o desenvolvimento histórico e a estrutura das finanças da escola pública no Brasil. Além disso, o autor analisa as implicações do FUNDEF no cenário nacional e no contexto da Bahia. Nas conclusões, o pesquisador ressalta, entre outros aspectos, que os municípios mais urbanizados tendem a gastar mais por aluno do que aqueles caracterizados por uma população mais dispersa; que há um controle estreito no sistema de financiamento à educação; e que é grande a possibilidade de interferência política no sistema, já que esse se encontra à margem de regras transparentes de decisão.

Destaca-se ainda que o FUNDEF foi objeto de inúmeros estudos, como os de Bassi (2001), Ramos (2001), Pinto (2002), França (2005), Gil (2009). Mais recentemente, podem ser destacados estudos acerca do FUNDEB, como os de Saviani (2008), Lima (2006), Gouveia (2010), dentre outros. Tais investigações auxiliaram na compreensão do funcionamento da política de fundos, proposta pelo Governo Federal, constituindo-se como importante referência, no âmbito desta pesquisa, pois possibilitarão compreender os dinâmicos e complexos processos que envolvem diferentes fluxos implicados na gestão e no financiamento educacional.

Na área da educação especial e da educação inclusiva, os estudos referentes às políticas educacionais têm se intensificado e o “Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial ¹⁰” oportuniza acompanhar investigações que vêm sendo realizadas com relação à temática. A política de educação inclusiva tem sido alvo de vários estudos, dentre os quais destacam-se as pesquisas de Baptista (2006; 2009) e Baptista, Caiado e Jesus (2008), Carvalho (2006; 2008a; 2008b), Garcia (2008; 2009), Kassir (2006), Jesus (2006; 2008), Prieto (2008; 2011), Bueno (2008) e Manzini (2008).

No intuito de identificar os estudos recentes decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), identificada ao longo da investigação pelos entrevistados como propulsora das mudanças que se processaram naquela rede municipal analisada, são trazidas algumas das pesquisas que contribuem com a construção do conhecimento na área. Considerando a produção na área da educação especial, para este estudo, optou-se por aprofundar investigações que tratassem das concepções e práticas em redes públicas municipais de ensino, especialmente aquelas que analisam a constituição do atendimento educacional especializado.

Sob esta ótica, Benincasa (2011) analisa a constituição do AEE em educação especial para crianças da Educação Infantil na rede municipal de Porto Alegre/RS. Para tanto, descreve como se configuram os serviços, especialmente os de Educação Precoce e de Psicopedagogia Inicial, refletindo sobre seus possíveis efeitos. Como resultados, destacam-se a importância da articulação entre os

¹⁰ O Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, em sua sexta edição em 2011, congregou pesquisadores vinculados a dezoito Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras das diferentes regiões do país. Compõem a Comissão Organizadora os professores Claudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise Meyrelles de Jesus (UFES) e Katia R. Moreno Caiado (UFSCar).

campos da educação especial e da educação infantil na construção de propostas pedagógicas, a presença de uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão escolar e o reconhecimento de que o local da instituição do serviço produz impacto para se pensar os processos de escolarização de seus alunos, bem como a tomada de decisão relativa a esses processos.

Também nesta perspectiva, Bonneau (2012) descreve e analisa o AEE dirigido a alunos da Educação Infantil da rede municipal de Canoas/RS, com ênfase no trabalho desenvolvido em um centro municipal de atendimento educacional especializado e nas salas de recursos multifuncionais. O estudo evidencia a necessidade de maior articulação entre os departamentos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação junto ao Centro Municipal e às salas de recursos multifuncionais, necessitando ampliar o diálogo e a sincronia de trabalho, a fim de ofertar o AEE repensando as questões referentes à inclusão escolar na rede de Educação Infantil.

Referentemente à rede pública de um município do Estado do Rio Grande do Sul, encontra-se o estudo de Delevati (2012), que analisa o AEE, buscando compreender como vem se configurando em um contexto local, com ênfase nas diretrizes políticas que caracterizam o serviço e na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais. O estudo enfatizou a formação de professores para atender ao exposto na política nacional, bem como mostrou que, apesar da sintonia com a macropolítica, fatores locais influenciaram a busca por alternativas e diferentes leituras em relação ao AEE no contexto da prática. As evidências apontaram para uma supervalorização dos professores do AEE, identificada na ampliação de suas atribuições, que incluem, além da avaliação e identificação do aluno no Censo Escolar, a promoção de formação continuada na escola.

Corrêa (2012) realiza estudo acerca do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2003) como um dos programas para a execução da Política Nacional de Educação Especial, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual tem o Plano de Ações Articuladas (PAR) como seu eixo de execução. O referido Programa assumiu posição de política prioritária e indutora, por parte do Governo Federal, para oferta do AEE quando as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a ser distribuídas no país. Assim, o estudo de Corrêa (2012) analisa os indicadores do Programa na Rede

Municipal de Ensino de Campo Grande. Os resultados da investigação apontaram a intrínseca relação entre a ampliação do número de salas na rede e a execução da política nacional com o PDE/PAR. Apesar do aumento/crescimento das SRM, a oferta na rede municipal não foi ampliada na mesma proporção que a expansão do número de salas com apoio técnico do MEC, levando o poder municipal a realizar convênios e parcerias com instituições especializadas para o atendimento dos alunos.

No âmbito dos estudos realizados no município de Cachoeirinha encontra-se, na pesquisa de iniciação científica (COSTA, 2012), parte de um projeto denominado *Plano de Metas Todos pela Educação: análise e avaliação da política em redes públicas municipais brasileiras*, cujo objetivo geral é analisar referenciais e processos de implementação da política *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*¹¹. A referida pesquisa também apresentou a constituição das salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Cachoeirinha e a inserção na orientação da oferta de educação especial na perspectiva inclusiva. Para tanto, foram visitadas nove escolas da rede municipal, com Salas de Recursos Multifuncionais implantadas, e entrevistados gestores da Secretaria de Educação e professores das salas respectivas salas. Nas conclusões preliminares é salientado que “para que o município de Cachoeirinha continue seu processo de implementação e implantação das salas de recursos multifuncionais na rede pública educacional da cidade, é necessário que haja mais fiscalização quanto às condições de atendimento aos alunos especiais do município” (COSTA, 2012, s/p). Também é ressaltada a necessidade de que o governo municipal assuma a adaptação, a reforma ou a construção de prédios escolares para que mais instituições possam implantar salas de recursos.

Da mesma forma, Marques (2012) realiza estudo referente ao processo de transformação da escola especial em um centro de atendimento educacional especializado no município de Cachoeirinha. Portanto, buscou analisar os contextos e as influências constitutivas do processo de transformação da escola em Centro. Trata nas conclusões do estudo sobre as resistências de alguns professores na rede em lidar com a possibilidade de encerrar as atividades da escola especial, criando o centro de atendimento educacional especializado. Aqui também as concepções de

¹¹ Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a).

inclusão são centrais na discussão e na opção por um novo modelo, tornando vivo o processo de mudança na perspectiva inclusiva.

Entre as pesquisas que focam o financiamento da educação especial, a produção é mais escassa. Nesse âmbito, destaca-se o estudo do Ministério da Educação, realizado por Gomes e Amaral Sobrinho, que aborda o tema sob a perspectiva da aplicação e usos dos recursos destinados à educação especial nas diferentes redes de ensino (BRASIL, 1996a). Arruda, Kassar e Santos (2006) realizaram um estudo sobre o custo da escolarização de uma pessoa com necessidades educacionais especiais em instituições públicas, estatais e não-estatais, no Mato Grosso do Sul. Na mesma direção, ressalta-se o trabalho de Santos-Benatti (2008), que contribuiu para uma maior compreensão da oferta de espaços destinados à escolarização de alunos com deficiência, com predomínio de instituições não-estatais de educação especial em Campo Grande.

Este breve panorama permite vislumbrar alguns dos estudos na área das políticas de educação especial/inclusiva, da gestão e dos efeitos do financiamento que possibilitaram reflexões acerca da temática que se desenvolveu na realização da pesquisa. A análise, como já dito, centra-se em um contexto específico, no município de Cachoeirinha, por se caracterizar, historicamente, pelo predomínio da oferta de classes e de escolas de educação especial destinadas à escolarização dos alunos com deficiência. Além disso, a preocupação com a implantação das políticas atuais na perspectiva da educação inclusiva e o investimento no AEE (que se destaca na rede pública municipal de ensino) constituem-se como pontos importantes para a compreensão dos processos que envolvem a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação na rede municipal estudada.

Pode-se afirmar, portanto, que é premente que se realizem estudos para compreender como os Sistemas de Ensino, considerando a atual legislação e a contabilização da dupla matrícula do alunado da educação especial, têm reconfigurado os serviços oferecidos na rede, como forma de garantir que a oferta do AEE seja ampliada. No caso de histórico de atendimento em classes e em escolas especiais, interessa saber como as redes públicas de ensino irão se organizar para interpretar o que a legislação prevê, porém, lidando também com a comunidade local, alunos, famílias, professores na constituição de uma nova

compreensão do processo de escolarização. Cabendo assim o seguinte questionamento: que efeitos ele terá na realidade cotidiana das redes de ensino?

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS

No presente estudo a proposta é realizar uma análise da prática de uma política que foi se constituindo em âmbito nacional e se *materializou*, na falta de melhor termo, na reestruturação da perspectiva de atendimento local aos alunos com deficiência. Os estudos de políticas educacionais vêm se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação. Não se sustenta, neste texto, numa visão linear e racional do processo de elaboração e de implementação de políticas, já superado por visões menos fragmentadas e mais dinâmicas de como se constituem as políticas no âmbito local municipal (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Lora (2010, p.13) afirma que:

siempre que se analiza un fenómeno político se mira a partir de unas preguntas y no de otras, com determinados conceptos e no con cualesquiera, asumiendo como ponto de partida del análisis unas presuposiciones selectas en lugar de otras y aceptando ciertas reglas para llegar a conclusiones velederas.

Nessa perspectiva, o olhar do pesquisador é fundamental para que se determine o enfoque sob o qual se investigará determinado fenômeno, pois o mesmo está implicado na perspectiva teórico-metodológica adotada. Quando se assume um enfoque como uma perspectiva que se toma para analisar algo, composta por um conjunto de perguntas, com vocabulário específico e com hipóteses adotadas como ponto de partida de análise e com regras de procedimento para chegar a conclusões sobre o investigado, estabelece-se um referencial teórico-metodológico (LORA, 2010).

Assim, pretende-se trazer elementos da abordagem do ciclo de políticas para esta tese, no intuito de utilizar a mesma como perspectiva metodológica. Segundo Ball (2009)¹², o ciclo de políticas¹³ é uma maneira de pesquisar e teorizar

¹² Stephen J. Ball, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, diretor associado do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais deste mesmo Instituto. Dentre inúmeros

as políticas e não diz respeito à explicação das mesmas. Desta forma, no decorrer do texto, pretende-se compreender como as políticas locais são produzidas, o que elas pretendem e quais são seus efeitos no âmbito da organização local.

Nesse contexto, destaca-se que o presente estudo foi efetivado na rede pública municipal de Cachoeirinha, com foco na reestruturação da educação especial para o sistema municipal de ensino, no período de 2008 a 2013. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas e realização de análise documental. Ambas as estratégias auxiliaram a pensar as políticas públicas voltadas para a educação especial, tanto no âmbito nacional quanto local, possibilitando perceber as nuances e tramas que se estabelecem na ressignificação interpretativa dos textos nacionais e na produção das políticas locais.

No que diz respeito às entrevistas, o primeiro contato foi com a secretária de educação, a fim de expor o tema, os objetivos da pesquisa, bem como realizar formalmente a proposta de estudar a rede municipal. Neste mesmo dia foram apresentados os vários setores da Secretaria de Educação que poderiam, sob o olhar da secretária, auxiliar na realização da pesquisa: Setor Pedagógico, Setor Pedagógico/Educação Especial, Setor de Planejamento/Censo Escolar, Setor Financeiro, Setor de Recursos Humanos. Na mesma ocasião, foi agendado outro momento para uma entrevista com a secretária. Assim, no que diz respeito aos focos da investigação, foram entrevistados profissionais com cargo de gestão em três órgãos da rede municipal: na Secretaria Municipal de Educação, no Conselho Municipal de Educação e no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (Apêndice 1).

Desta forma, a primeira entrevista realizada foi com a atual secretária de educação da Rede Municipal de Ensino de Cachoeirinha (Entrevistada 1), que indicou a importância de conversar com duas assessoras pedagógicas de educação especial da rede municipal de ensino (Entrevistadas 2 e 3), visto que até 2012 o município contou com esta função desempenhada por profissionais com formação específica, vinculadas ao Setor Pedagógico. Cabendo salientar que, a partir de 2013, deixou-se de se ter uma única pessoa ou setor responsável pela educação

temas, como teoria da organização escolar, etnografia, micropolítica, reformas educacionais, escolha das escolas pelos pais, impacto das reformas sobre o trabalho, identidade dos professores, também aborda o ciclo de políticas (BALL, 2009).

¹³ Neste estudo, o ciclo de políticas refere-se unicamente à abordagem de Ball e Bowe (1992).

especial na rede, na medida em que, como modalidade de ensino, há o entendimento de que todos os gestores precisam dar conta do alunado, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Setor Pedagógico, portanto, assume a modalidade de educação especial, de forma transversal.

Em seguida foram realizadas entrevistas no Conselho Municipal de Educação do Município de Cachoeirinha, com a atual presidente (Entrevistada 4), com a assessora técnico-pedagógica (Entrevistada 5) e com a assessora técnica da área financeira e ex-conselheira do FUNDEB (Entrevistada 6). A assessora técnica pedagógica também concedeu uma entrevista como ex-professora e ex-diretora da Escola Municipal Especial Lampadinha (Entrevistada 7), uma vez que exerceu a função no final da década de 1980. No Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha, foram entrevistadas a diretora pedagógica (Entrevistada 8) e a diretora administrativa (Entrevistada 9). Nestes momentos também foi possível conversar com pessoas que forneceram informações referentes ao tema investigado, como o responsável pelo Censo Escolar, a coordenadora do Setor Financeiro e a coordenadora do Setor de Recursos Humanos.

Nesse contexto, pode-se considerar significativo o fato de que, durante a realização das entrevistas, as próprias entrevistadas indicavam pessoas com as quais era possível obter outras informações que pudessem contar sobre a história, sobre os diferentes momentos da educação especial na rede. Portanto, o texto a seguir trará ao longo de sua constituição um pouco deste processo, que foi se compondo a partir dos discursos dos sujeitos de pesquisa, que participaram de diferentes momentos e que contribuíram para que se pudesse refinar o olhar, ampliando o foco e também percebendo nuances e detalhes que, de outra forma, talvez não se percebesse.

As entrevistas foram gravadas e seguiram um roteiro amplo, com questões de fundo que contemplavam os grandes temas de interesse da pesquisa. No entanto, cada momento seguiu de acordo com o fluxo da interação com o entrevistado, que trazia aspectos significativos, fazia comentários, destacava elementos em sua fala. Da mesma forma, na condução das entrevistas também foi possível comentar, perguntar, investir em pontos que não compunham o roteiro inicial, mas que necessitavam de melhor compreensão ou representavam, no contexto local, fato significativo.

Na sequência, todas as entrevistas foram transcritas e encaminhadas para cada entrevistado, a fim de que os mesmos pudessem ler e rever suas colocações. Esta estratégia foi muito importante, pois como houve diversas visitas ao município e à SMEd, ao CME e ao Centro, foi possível retomar com cada entrevistado sobre o texto transcrito, perguntando se haviam lido as transcrições e se as mesmas estavam adequadas. A leitura, segundo eles, foi realizada, e dois entrevistados comentaram sobre alguns vícios de linguagem que puderam perceber em sua própria fala quando leram a transcrição. Considerou-se a possibilidade de ajuste. Além disso, uma entrevistada se dedicou mais a corrigir alguns termos específicos referentes à forma, no texto enviado. Segundo Laville e Dione (1999), o tratamento dos dados é exigente, pois é preciso transcrever com cuidado as frases coletadas, habitualmente registradas em gravador, para poder proceder às análises. Esta etapa de leitura das transcrições das entrevistas pelos entrevistados, sujeitos de pesquisa, foi muito interessante, pois permitiu tomar em consideração as informações prestadas, abrindo possibilidade de novas leituras e de busca de sentidos e de ressignificação.

Laville e Dione (1999) consideram que as entrevistas semiestruturadas podem levar a uma flexibilidade tal que se traduz por uma perda de uniformidade, que atinge tanto as perguntas quanto as respostas. Colocam que, mesmo que a mesma pessoa faça todas as entrevistas, há possibilidade de que a variação entre as entrevistas seja grande. No que diz respeito ao estudo realizado, esta abordagem permitiu um contato mais aprofundado com os entrevistados, favorecendo a exploração de alguns pontos que, talvez com outros instrumentos, fosse viável uma análise qualitativa mais detalhada.

Ao longo do tempo, foi possível também perceber os efeitos que as entrevistas causaram nos entrevistados, que em conversas informais traziam comentários ou perguntas que haviam sido realizadas nas entrevistas e retornavam sobre os desdobramentos produzidos. Alguns haviam se movimentado junto à Secretaria em busca de respostas, outros complementavam as informações. Pode-se também fazer alguns movimentos no sentido de entender melhor alguns aspectos, buscar mais informações sobre outros. Os efeitos, portanto, das entrevistas, perduraram e geraram reações. Entende-se que as entrevistas permitem que se possa compreender e explorar os conhecimentos das pessoas envolvidas, bem como seus valores, sentimentos e opiniões (LAVILLE; DIONE, 1999).

Ao longo do texto, em especial dos capítulos quatro e cinco desta tese, excertos das entrevistas¹⁴, servirão como base para as análises qualitativas realizadas. A transcrição de cada entrevista foi lida e relida, e os trechos foram categorizados para uso nas linhas orientadoras do trabalho, com destaques, no intuito de desenvolver os objetivos da pesquisa. Algumas temáticas foram recorrentes e se destacaram como pontos de aprofundamento e de análise, conforme será possível observar no capítulo cinco.

Ao refletir sobre o uso de entrevistas, entende-se a importância de destacar um dos desafios da utilização deste instrumento no que se refere aos problemas que poderão ser enfrentados. Segundo Flick (2004), enfrentam-se situações que envolvem as seguintes questões: como o pesquisador garante a colaboração de seus participantes potenciais no estudo e como consegue não apenas que se demonstre disponibilidade, mas que esta também leve a entrevistas com informações concretas ou a dados novos. No contexto da rede pública municipal de educação de Cachoeirinha, houve uma disposição para a realização de pesquisas acadêmicas sobre o trabalho desenvolvido nas escolas e na rede de forma geral, abordada também por outros pesquisadores (COSTA, 2012; MARQUES, 2012).

De forma complementar, as produções e registros existentes na rede foram indicados e/ou disponibilizados pelos entrevistados, e se constituíram como fonte secundária de informações, possibilitando a análise de documentos. Dentre estes, citados ao longo do texto, destaca-se o *Relatório Final Educação Especial-Inclusão* (CACHOEIRINHA, 2011a), elaborado por três representantes da educação especial, Setor Pedagógico, contendo dados quantitativos sobre números de atendimentos, documentos encaminhados pelos gestores das escolas no que diz respeito à concepção de inclusão e propostas para funcionamento do Centro, os quais se constituíram em importante material sobre o qual se elaboraram as orientações para a implantação do Centro.

Além disso, houve a análise de revistas publicadas pela Secretaria Municipal de Educação (2011), bem como do documento da II Constituinte Escolar (CACHOEIRINHA, 2010) da rede municipal. Também foram contemplados os

¹⁴ Cada participante, após ter acesso ao documento de transcrição da entrevista realizada, assinou o Termo de Consentimento Informado (Apêndice 2), concordando com o uso das informações para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Além disso, a secretária de educação assinou Termo (Apêndice 3) autorizando o uso do nome do município e do Centro, bem como a utilização das informações para a presente pesquisa e outras produções decorrentes.

relatórios do Setor de Planejamento, no que diz respeito aos dados do Censo Escolar (1996/2011).

Ainda no que se refere aos documentos consultados, Informativos do Conselho Municipal de Educação (CACHOEIRINHA, 2011a) e publicações legais exaradas pelo mesmo, relacionadas com a temática da pesquisa, como o Parecer CME nº 01 de 2012¹⁵, a Resolução CME Nº 015 de 2012¹⁶, Resolução CME Nº 018 de 2012¹⁷ e a Resolução CME Nº 019 de 2013¹⁸, foram analisados (Anexos 1, 2, 3 e 4, respectivamente).

As diretoras do CMAEEL deram acesso ao Projeto Político-Pedagógico (CACHOEIRINHA, 2009a), aos Planos de Estudos (CACHOEIRINHA, 2009b) da antiga Escola Municipal Especial Lampadinha e também ao Regimento e Proposta Pedagógica do atual Centro (CACHOEIRINHA, 2013b; CACHOEIRINHA, 2013c), que em sua análise permitiram compreender diferentes aspectos da constituição da reestruturação da rede para atender aos princípios da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL 2008a), dentre outros aspectos. Nesse sentido, Ball (2009) traz uma perspectiva de entendimento importante, ao dizer que rejeita completamente a ideia de que as políticas são implementadas. “Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (BALL, 2009, p. 305). Ou seja, este autor considera que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, envolve diferentes atores, suas concepções e interpretações reinterpretadas acerca do tema e das possibilidades de tornar a política prática.

Retomando o desafio de realizar esta investigação, é importante considerar que a pesquisa é sempre uma intervenção em um sistema social, e os atores reagem, por vezes, defensivamente na troca de informações, no momento da entrada no campo (FLICK, 2004). Em certo sentido, pode-se dizer que esta investigação se constituiu também como uma intervenção, pois o ato de investigar

¹⁵ Parecer CME nº 01, de 08 março de 2012. Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 anos (CACHOEIRINHA, 2012a).

¹⁶ Resolução CME nº 15, de 08 de março de 2012. Institui as Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (CACHOEIRINHA, 2012b).

¹⁷ Resolução CME nº 18 de 26 de novembro de 2012. Estabelece normas para o credenciamento e Autorização para funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (CACHOEIRINHA, 2012c).

¹⁸ Resolução CME nº 19 de 19 de março de 2013. Regulamenta a Educação Especial na perspectiva da Escola Inclusiva, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Município de Cachoeirinha e dá outras providências. (CACHOEIRINHA, 2013a).

produz movimentos, reflexões e iniciativas. Nesse caso, o desafio foi o de buscar o distanciamento necessário para realizar a análise de forma coerente e aprofundada. Destaca-se que não era objetivo da pesquisa investir no lugar do pesquisador como alguém que reflete, analisa, interpreta e conclui, sugerindo formas diferentes (e talvez melhores, do seu ponto de vista) para que o contexto local se reorganize. No entanto, frente ao contexto apresentado pela pesquisa, foram contemplados vários autores que pudessem auxiliar a compreendê-la, interpretá-la e reinterpretá-la, além de serem manifestadas, pela própria pesquisadora, as percepções e o olhar sobre o momento vivido no contexto local.

Outro aspecto que merece ser abordado é a utilização da análise documental para realização da pesquisa e abordagem essa, que considera *documento* diferentes fontes de informação já existentes. Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde a publicação de organismos, que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, dossiês, artigos de jornais e periódicos e diversas publicações científicas, revistas, anais de congressos e colóquios, entre outros (LAVILLE; DIONE, 1999).

Nesse sentido, durante a pesquisa se realizou a leitura e a releitura de documentos, normativas, produções teóricas, publicações em jornais e em sites, além de outros documentos públicos expedidos pela rede ou atores envolvidos. Tais procedimentos tiveram como objetivo a busca de aspectos que se destacam pela regularidade, sintonia ou contradição, sendo analisados, continuamente, com base nos objetivos da presente pesquisa. As entrevistas realizadas serviram, em alguns momentos, como balizadoras dos aspectos a serem destacados, em outros os destaques vieram dos questionamentos frente ao descoberto.

No intuito de indicar algumas possibilidades de análise dos dados coletados, conforme anteriormente apontado, a abordagem do ciclo de políticas constitui-se como um referencial útil para a avaliação de programas e políticas educacionais, “[...] uma vez que permite uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais desde sua formulação inicial até a implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48). Dessa forma, o que pensam e acreditam tem implicações no processo de implantação das políticas. Entende-se que tal perspectiva de análise seja adequada para o âmbito da pesquisa proposta, uma vez que, na pesquisa de campo, a consideração das peculiaridades e da percepção dos

gestores envolvidos nos processos de tomada de decisão, nos cotidianos das escolas, foi fundamental para identificar, por exemplo, os princípios orientadores das políticas atuais, na educação especial, que repercutem na gestão pública municipal.

Considerando essa perspectiva teórica, o autor referido acima critica a visão prevalente de que a política é algo que é “feita” para as pessoas. Como primeiros beneficiários, as pessoas praticam as políticas e são afetadas pelas mesmas. A abordagem de Ball (1994; 2006) defende que as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Dessa forma, “[...] as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p.26). A perspectiva do autor pressupõe que as respostas às políticas precisam ser construídas no contexto, contrapostas e balanceadas por outras expectativas, abrindo possibilidade de ação social criativa. Para Ball (2006, p.27), os efeitos das políticas são “[...] sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão, da desigualdade”. Ele afirma que é preciso conseguir “[...] capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (BALL, 2006, p.27).

Mainardes (2006) realiza estudos que apontam que o foco de 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. Isto, segundo Mainardes (2006, p.50) envolve “[...] identificar os processos de resistência, acomodação, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

Nesse sentido, os *contextos do processo de formulação de uma política* abarcaria as influências dos diferentes grupos envolvidos; as redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo; bem como as agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Caberia, na análise, também, o *contexto da produção do texto*, que normalmente é articulado com a linguagem do interesse público mais geral e se constitui como resultado de disputas e acordos, pois os grupos competem para controlar as representações da política. E, por último, o *contexto da prática*, que é onde a política está sujeita a interpretações e recriação e onde a política produz efeitos e

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006).

Entende-se que na abordagem de Mainardes (2006) o ciclo de políticas admite que os professores, gestores e demais envolvidos exerçam um papel ativo, no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, neste sentido, seria uma das possibilidades para avaliar a implantação das políticas nacionais para a educação especial nas redes municipais. Ressalta-se que o que os professores e gestores pensam e acreditam têm implicações determinantes quanto ao processo de implementação das políticas educacionais. Assim, conforme esse autor, o texto das políticas terá uma pluralidade de leituras, em razão da pluralidade de Leitores, o que abre espaço para o entendimento da complexidade e abrangência de uma proposição política, bem como da arena em que conflituam diferentes perspectivas.

Além de considerar o trabalho empírico realizado sob a perspectiva do ciclo de políticas, em muitos momentos do texto, reporta-se à análise a uma perspectiva pedagógica para entendimento do contexto, visto que interessa rever referenciais teóricos relativos ao ensino e à aprendizagem de alunos com deficiência. Portanto, o currículo, o planejamento, as metodologias e as estratégias de ensino e a avaliação e, especialmente, a forma de organização da escola regular foram objeto de apreciação. Houve investimentos no sentido de mostrar ao longo do texto o quanto a educação especial também reconfigurou (ou deve reconfigurar) a educação na rede regular de ensino.

No intuito de compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e a educação regular dos alunos com deficiência, tomou-se o caminho em que se aprofundaram análises referentes ao contexto local e aos espaços decisórios na rede pública municipal de ensino. Os gestores entrevistados permitiram analisar as diferentes formas de entendimento da compreensão das diretrizes das políticas nacionais pelos atores locais no que se refere à forma de organização dos espaços de escolarização e à reconfiguração dos serviços de atendimento educacional especializado. As escolhas dos gestores e o caminho seguido pela rede municipal estudada refletem um histórico de atendimento aos alunos com deficiência, bem como os diferentes momentos de configuração das políticas e diretrizes no contexto local, reportando às novas perspectivas no que diz respeito ao entendimento da problemática. A escolha pela análise dos efeitos da

dupla contabilização da matrícula de alunos com deficiência da rede regular de ensino e a análise da cessação das atividades da escola especial e a criação do centro de atendimento educacional especializado se configuram como possibilidades de reflexão, análise e transformação (ou não) do entendimento da escolarização dos alunos com deficiência na rede municipal.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIAS DA INCLUSÃO

2.1 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DE QUE ATENDIMENTO SE ESTÁ FALANDO?

O atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência registra-se em uma trajetória na qual, marcadamente, este grupo foi excluído em função de suas condições físicas e mentais, socialmente consideradas impeditivas, ao longo da história, do convívio social. Esta trajetória, portanto, vem com marcas de exclusão que precisam ser explicitadas, compreendidas e redimensionadas para que se assumam qualquer outra perspectiva.

Dessa forma, apresenta-se, a seguir, breve resgate histórico no que diz respeito às concepções educacionais associadas às pessoas com deficiência e como essas evoluem, através dos tempos, avançando-se de uma visão supersticiosa para uma compreensão científica e, desta, para a perspectiva médico-educacional, chegando-se aos dias de hoje com a concepção de inclusão social e de educação inclusiva.

Há diversas formas de explicar as deficiências, nos diferentes momentos históricos e culturas. Associadas a essas formas explicativas das diferenças encontram-se, também, formas de tratamento diferenciadas que perpassam a aceitação do assassinato ou *exposição* das pessoas com deficiência à noção de patologia, que previa tratamento médico com segregação em espaços próprios como asilos, hospitais ou hospícios. Evoluiu-se daí para as tentativas de ensino associadas à ideia de educabilidade das pessoas com deficiência, mas, ainda, com o afastamento do convívio social. Esse isolamento do convívio social persiste, mesmo quando se investe em metodologias específicas para a aprendizagem das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2002; PESSOTI, 1994).

Percorrendo os diferentes momentos históricos, encontram-se formas de atendimento diferenciadas associadas às pessoas com deficiência. Práticas, como a da exposição, eram comuns na época antiga, e a morte não era sequer questionada entre os gregos, que acreditavam que crianças nascidas com deficiência deveriam

ser sacrificadas para manter o padrão social estabelecido. Ao longo da Idade Média, a Igreja Católica reforça o discurso da caridade para com as pessoas com deficiência, que passam a ser *cuidadas*, ou seja, retiradas do convívio social e mantidas em *segurança* em ambiente protegido/segregado. Para os padrões da época, em que ainda se convivia com a perseguição, o flagelo e a execução de pessoas com deficiência, por vezes consideradas “personificações do mal”, a prática da segregação e do cuidado eram considerados um avanço no tratamento destinado a essas pessoas (CORREIA, 1999; MAZZOTTA, 1996).

As práticas segregadoras coexistiram por muito tempo, associadas ao tratamento médico-educacional, pois os sujeitos considerados anormais¹⁹ eram encaminhados a asilos, hospitais ou hospícios no intuito de livrar a sociedade da convivência com essas pessoas. Ao mesmo tempo, a tolerância imposta pela visão caridosa, para com as pessoas com deficiência, impunha algum tipo de proteção social, e a segregação representava, em alguns discursos da época, uma forma de segurança para a pessoa com deficiência. Evidentemente esse não era o único motivo para que essas pessoas fossem encaminhadas a ambientes segregadores e, durante muito tempo, oscilou-se entre aceitar e rejeitar, entre a manifestação da caridade pelo ser humano e o castigo que se supunha imposto para “apaciar a cólera divina” (PESSOTTI, 1994).

Os primeiros estudos realizados sob o ponto de vista da Medicina com as pessoas com deficiência datam do século XVI, com Paracelso e Cardano²⁰, trazendo contribuições para a interpretação do comportamento de pessoas com deficiência que apresentavam comprometimento de ordem psíquica, caracterizando o início do discurso médico sobre a deficiência. Somente na segunda metade do século XVIII, a dimensão verdadeiramente humana é reconhecida às pessoas com deficiência e se iniciam discursos acerca da educabilidade e da necessidade de manterem convívio social produtivo (AMARAL, 1995; MANTOAN, 1989; MAZZOTTA, 1996).

No século XVII, a concepção de conhecimento estava fundamentada pela visão inatista da atividade intelectual, a qual se contrapunha à ideia de educabilidade com base na concepção empirista que surgia naquele momento com a teoria de

¹⁹ Por anormais entende-se aquele que não é normal, que está fora da norma ou padrão; diz-se do indivíduo cujo desenvolvimento físico, mental ou intelectual é defeituoso (FERREIRA, 2004, p.144).

²⁰ Philipus Aureolus Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576), médicos italianos e alquimistas, acusados de bruxaria e ateísmo, trataram pela primeira vez das pessoas com deficiência sob o paradigma médico.

John Locke²¹. A experiência passou a ser o fundamento do saber, das *ideias* e das operações da mente, que resultariam na aprendizagem sensorial. A deficiência passou, então, a ser entendida como *carência* de experiências sensoriais e reflexão sobre as ideias geradas pelas sensações, concepção esta que sustenta a proposta de Jean Itard²² com Victor de Aveyron (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Entre 1801 e 1806, o médico Jean Itard se dedicou à educação de um menino que apareceu nas florestas do sul da França, despertando o interesse científico em função das condições consideradas selvagens de sua existência. Estava nu, aparentando ter entre 12 e 15 anos, mudo e parecia surdo, não fazia mais que emitir grunhidos. Itard recebeu autorização do governo francês para manter o menino no Instituto dos Surdos-Mudos e aplicar os conhecimentos científicos na educação do mesmo. O trabalho realizado encontra-se registrado em relatórios²³ escritos por Itard, sendo o primeiro intitulado *Da educação de um selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron*, de 1801. Pelo sucesso relatado, a experiência merece repercussão na França e países europeus e inspira seguidores a buscar formas de ensinar as pessoas com deficiência (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

No entanto, de certo modo, o contexto econômico e a forma como os sujeitos se inserem na produção, bem como a sustentabilidade da família indicam o *lugar social* que ocupam, conforme mostra Pessotti (1994), ao se referir às pessoas com deficiência como “consumidores improdutivos” e a consequente forma de tratamento que lhes é destinada. Destaca-se que atualmente se encontra referência a esta questão, uma vez que a preocupação com a forma como as pessoas com deficiência irão se inserir na sociedade, após a saída da escola, é recorrente nos discursos de educadores e familiares.

Mazzotta (1996) aponta que, até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para se referir ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, entre elas Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica²⁴, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia de Assistência Social e Pedagogia

²¹ John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês e ideólogo do liberalismo.

²² Jean-Marc Itard (1774-1838) médico psiquiatra que realizou estudos com pessoas com deficiência, dentre eles a experiência com Victor de Aveyron, capturado em Estado selvagem em uma floresta francesa, sendo educado por Itard.

²³ O segundo relatório, Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o Estado atual do Selvagem de Aveyron, 1806 (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

²⁴ Teratologia: ramo da Biologia que trata da estrutura, desenvolvimento de monstros.

Emendativa²⁵. Percebe-se, portanto, que essas terminologias sinalizam para uma educação diferenciada da destinada aos demais indivíduos e carregam consigo o estigma desta diferença. Isto é, a educação especial inicialmente é vista como *educação dos deficientes* e se distancia das propostas educativas para as pessoas consideradas *normais*. Sob essa ótica, como uma educação diferenciada necessitaria também de um espaço diferenciado para escolarização desse alunado.

No contexto brasileiro, apenas em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant²⁶ (IBC), sendo fundado, há alguns anos mais tarde, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos²⁷ (ISM), sob a manutenção do governo central imperial, no Rio de Janeiro, denominado depois de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambas as instituições buscavam transmitir conhecimentos especializados, aceitos como fundamentais para essas pessoas, contudo o atendimento era reduzido. Isto é, os institutos atendiam 35 alunos cegos e 17 alunos surdos (1874) (JANNUZZI, 2006). Destaca-se que:

em ambos os institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas de aprendizagem de ofícios. Essas eram oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos (MAZZOTTA, 2001, p. 29).

Ainda no Segundo Império, registraram-se outras ações direcionadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiência, mas voltadas para atividades desenvolvidas em hospitais, cuja caracterização como educacionais carecem de informações mais precisas (JANNUZZI, 2006).

No final do século XIX e início do século XX, mundialmente, destacaram-se estudos de médicos que sucederam Itard e Seguin²⁸, como Montessori²⁹, que realizou estudos voltados para práticas educacionais com crianças com deficiência mental. A educação continua a ser vista como uma forma de preparar as pessoas com deficiência para o convívio social e para o trabalho. Contudo, os espaços

²⁵ Pedagogia Emendativa na educação do surdo-mudo, 1934, Armando Paiva de Lacerda. Termo usado ao se referir aos procedimentos específicos que visam ao desenvolvimento da linguagem e da audição dos surdos.

²⁶ Criado pelo Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, posteriormente, pelo Decreto nº 1.320 de 24 de janeiro de 1981, passa a se chamar Instituto Benjamin Constant.

²⁷ Criado pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, posteriormente, em 1957, pela Lei nº 3.198 de 06 de julho de 1957, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos.

²⁸ Edouard Seguin (1812-1880), discípulo de Jean Itard. (Ver estudo de Tezzari, 2011).

²⁹ Maria Montessori (1870-1952), médica italiana que desenvolveu um programa de treinamento para as crianças com deficiência mental nos internatos de Roma.

destinados a pessoas com deficiência continuam sendo os segregados como asilos e casas de cuidados, em sua maioria. Jannuzzi (2006) afirma que as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia portuguesa, exerceram papel importante ao acolher as pessoas com deficiência em suas “rodas de expostos e asilos de desvalidos³⁰”.

Parece acertado supor que, no século XX, a ideia de segregação conviveu associada à de intervenção educacional, indicando-se às pessoas com deficiência algum tipo de aprendizagem possível, obviamente ainda carregando o estigma da classificação dos *graus* de deficiência, como um indicador do tipo de encaminhamento para esse alunado. Dessa forma, as escolas especiais são os espaços que se proliferam para dar conta de atender ao alunado que necessita de alguma forma de escolarização diferente dos demais indivíduos. Proliferam-se as instituições de caráter assistencial, algumas vezes sem nenhuma conotação educacional em sua proposta, limitando-se a tratar da alimentação, higiene e segurança das pessoas com deficiência. Também no início do século XX ocorreu uma proliferação de espaços para pessoas com deficiências específicas, que acabaram se especializando, conforme as deficiências e as diferenciações das necessidades de aprendizagem (PESSOTTI, 1994; PITTA; DANESI, 2002).

No intuito de compreender o processo de escolarização das crianças com deficiência e as propostas indicadas a esse alunado, destacam-se as classes especiais nas escolas regulares, pois elas representam um momento da educação especial em que as pessoas com deficiência passaram a dividir os espaços escolares com os considerados *normais*. As classes especiais, apesar de fisicamente fazerem parte da escola regular, o que leva a supor uma proximidade e convivência, nem sempre possibilitaram a interação social entre todo o alunado da escola. Em muitos casos, a classe especial encontra-se separada por muros dos espaços escolares destinados aos demais alunos. Com o tempo, o alunado da educação especial acabou se diversificando, na medida em que os encaminhamentos de alunos com possíveis *dificuldades de aprendizagem* se proliferaram e passaram a compor o grupo de alunos das classes e também das escolas especiais.

³⁰ As Rodas de Expostos e Asilos de Desvalidos surgiram na Idade Média, na Europa e se popularizaram com as Santas Casas que adotavam estas constituições pautadas nas concepções de caridade e de socorro aos desvalidos. A “roda” era um cilindro rotatório que se constituía como um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar (MARCILIO, 1997).

Há registros de que a primeira escola especial no Brasil foi criada no Hospital Nacional dos Alienados, no Rio de Janeiro, em 1903, e se chamava Escola Especial para Crianças *Anormas*. Contudo, há ressalvas com relação a esta informação, uma vez que o local era considerado um asilo de alienados e funcionava precariamente como abrigo. Há também registros de algumas escolas regulares que atendiam alunos com deficiência na Bahia, em Manaus e no Rio de Janeiro, no final do século XIX. Segundo Jannuzzi (2006), dados do MEC apontam que em 1890, com a criação dos grupos escolares, houve a possibilidade de separação dos alunos por nível de adiantamento³¹, surgindo, assim, as diversas séries do Ensino Fundamental, o que poderia ter facilitado a criação de classes para os alunos com deficiência. No entanto, é importante destacar que neste período a Educação Básica era muito precária e atendia pequena parcela da população. Entende-se, logo, que o interesse por escolarizar crianças com deficiência não era prioritário para o Poder Público.

Mais tarde, já no século XX, quando as experiências educacionais com pessoas com deficiência começaram a ser disseminadas, foram instituídas as classes e as escolas especiais como locais em que especialistas poderiam assumir, de forma mais concreta, a educação dessas pessoas. Os especialistas, na época, detinham informações sobre a deficiência em si, não necessariamente sobre os processos de como aprendem os alunos com deficiência (AMARAL, 1995; MANTOAN, 1989).

Paralelamente, os termos utilizados para se referirem às pessoas com deficiência mental³² também foram, ao longo do tempo, sendo revistos e ressignificados, podendo-se encontrar, dentre eles: *idiotia* (século XIX), *debilidade mental*, *excepcionalidade* e *infradotação* (início do século XX), *imbecilidade* e *retardo mental* (com seus níveis: leve, moderado, severo, profundo) e *déficit intelectual/cognitivo* (final do século XX) e *deficiência mental* (final do século XX e início do século XXI). Ressalta-se que nos últimos anos o termo deficiência mental

³¹ O termo “adiantamento” é utilizado por Jannuzzi (2006) para se referir aos conhecimentos considerados necessários para os alunos adquirirem em diferentes séries do processo de escolarização. Este conceito foi discutido posteriormente em função da homogeneização do processo de escolarização proposta em currículos organizados de forma seriada.

³² Observa-se que há uma referência maior às pessoas com deficiência mental, o que se justifica em função do maior número de pessoas com esta deficiência e também pelos desafios que se estabelecem na relação de ensino e de aprendizagem com alunos com deficiência mental.

vem sendo substituído por deficiência intelectual³³ (MAZZOTTA, 1986; LOPES; MARQUEZINE, 2012). Além de outros termos, é claro, que são associados às pessoas com outras formas de deficiência e transtornos, mas que, de certa forma, definem como a sociedade percebe estas pessoas e a que lugar se destinam no âmbito do convívio social e do trabalho. É, portanto, uma história marcada por olhares do outro/do especialista sobre a deficiência.

Nesse viés, Jannuzzi (2006) traz os estudos de Magalhães³⁴ para contextualizar as justificativas para a escolarização das crianças com deficiência em classes especiais. Afirma a autora, retomando as ideias desse estudioso:

essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque não aprendem com e nem como os normais, mas também porque por vezes se viciam, e, o que é pior, elas impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada (JANNUZZI, 2006, p.46).

Entende-se, pois, que havia toda uma orientação que justificaria a segregação, em função das diferenças das crianças com deficiência e ao fato de como lidavam com a sexualidade. Parte-se do pressuposto de que a deficiência, seja ela qual for, impõe formas diferenciadas de aprender e de se comportar e que a convivência com outras crianças possa ser prejudicial às mesmas. Parece haver uma “aposta” nas supostas características das pessoas que apresentam determinada deficiência como limitadora de alguns avanços em termos de aprendizagem. Nessa perspectiva, não se entende a educação como possibilidade concreta de aprendizagem dessas pessoas, manifestada como aprendizagem de novos conhecimentos, e concretizada na mudança de comportamento.

Assim, percebe-se que a educação das pessoas com deficiência no país foi direcionada em função dos estudos³⁵ de renomados médicos do início do século XX, para as classes e escolas especiais, considerados os espaços adequados, com

³³ Em outubro de 2004, em evento organizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, a expressão deficiência intelectual foi mundialmente difundida, por meio de documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004) (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

³⁴ Basílio de Magalhães (1874-1957), nasceu em Minas Gerais, engenheiro, professor de História, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

MAGALHÃES, Basílio de. Tratamento e educação das crianças anormais e inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 1913. (Jannuzzi, 2006)

³⁵ Destacam-se os estudos de Carlos Eiras, *Da educação e tratamento medico-pedagógico dos idiotas*, 1900; *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de Clementino Quaglio, 1915; *Infância Retardatária*, de Norberto de Souza Pinto, 1920 (MAZZOTTA, 2001).

profissionais qualificados para assumirem a educação dessas pessoas. Tezzari (2011, p.109) afirma que “enquanto a instrução escolar era restrita a uma pequena parcela da população, os mesmos passavam despercebidos. Os indisciplinados eram expulsos e os atrasados eram ignorados”. Na medida em que os países ampliaram a escolarização, alunos com deficiência passaram a ser identificados nas escolas regulares e a inquietar professores e gestores, tornando-se um problema para o qual se precisava de uma solução. Sendo a solução encontrada a criação de espaço específico para que os mesmos não prejudicassem os demais e tivessem um atendimento adequado.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que a educação de alunos com deficiência não foi totalmente assumida pelo Poder Público, que historicamente dividiu com a sociedade civil o ônus pela educação formal deste alunado (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001; TEZZARI, 2011). De forma precária, portanto, instituem-se no país as classes e escolas especiais para atendimento a alunos com deficiência, ainda convivendo com instituições cujo caráter era marcadamente assistencial e voltado para o ajustamento do comportamento das pessoas com deficiência para o convívio em sociedade e a produção através do trabalho manual ou artesanal, na maior parte das experiências. Considera-se importante destacar que a escolarização da população em geral, no país, também não foi assumida de forma integral pelo Poder Público por muito tempo, apesar da legislação voltada para este fim.

No Brasil, o atendimento foi marcado, a partir da segunda metade do século XX, por uma proliferação de entidades privadas, de caráter filantrópico, que assumem as instituições de Educação Especial, marcadamente nas décadas de 1960/1970. Tratava-se de uma estratégia para transferência de responsabilidade, por parte do Poder Público, para as instituições da sociedade civil, que assumiram em grande parte a educação destas pessoas, inclusive com recursos advindos do governo (MAZZOTTA, 2001; TEZZARI, 2011).

No Estado do Rio Grande do Sul, algumas iniciativas privadas isoladas caracterizaram o início do atendimento educacional às pessoas com deficiência, como o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, por um casal que introduziu a “ortopedagogia³⁶ das escolas auxiliares”, segundo Mazzotta (1996). Este mesmo

³⁶ Educação voltada para as pessoas com deficiência.

autor afirma que, em 1927, o Instituto Pestalozzi foi transferido de Porto Alegre para Canoas (RS), tendo sido caracterizado como internato especializado no atendimento de pessoas com deficiência mental. Ainda hoje, o Instituto funciona em regime de internato, semi-internato e externato, e atende seus alunos, em grande parte, mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais.

A educação das pessoas com deficiência, no Estado do Rio Grande do Sul, em caráter público estadual, só entrou em pauta no ano de 1954, com a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura, em Porto Alegre. Criado pela Lei nº 2.346, de 23 de janeiro de 1954, o SOEE resultou, segundo Pitta e Danesi (2002), do empenho de um grupo de professoras da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado. Inicialmente, destinava-se ao atendimento de crianças e adolescentes com deficiência, constituindo-se num marco por ter iniciado esse tipo de atendimento e pela influência exercida sobre outros serviços que foram criados posteriormente pelo Governo do Estado.

Com base na iniciativa estadual, verificou-se a ampliação das entidades de atendimento e o SOEE atuou como formador do contingente de profissionais que iriam atuar com as pessoas com deficiências. Também foram multiplicados os esforços no sentido de garantir atendimento educacional às pessoas com deficiência e criadas 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 municipal cedia o prédio e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), muito atuante já desde a década de 1950, completava com o apoio comunitário. Destaca-se que tal perspectiva representava, naquele momento, um avanço em termos educacionais, pois o Estado passava a desenvolver parcerias que permitiam o acesso à escolarização, mesmo que limitado, ao alunado da educação especial.

Pelo Decreto nº 17.750, de 31 de dezembro de 1965 (RIO GRANDE DO SUL, 1965), a Secretaria de Educação e Cultura passou por uma reestruturação, constituindo-se a Divisão de Educação Especial, sendo vinculada ao Departamento de Ensino Primário da mesma Secretaria. Além das atribuições já exercidas pelo SOEE, como diagnóstico e tratamento de casos, educação e orientação a pais e a professores, foram reforçados princípios que já estavam anteriormente inseridos como mobilização de recursos assistenciais, por intermédio do entrosamento com

órgãos estaduais e federais, criação de condições para elaborar revisões periódicas dos planos educacionais, além de outras.

Pitta e Danesi (2002) trouxeram dados referentes ao ano de 1967, os quais resultaram de um levantamento feito pela Divisão de Educação Especial sobre a rede de instituições no Rio Grande do Sul para educação das pessoas com deficiência. Segundo esse levantamento, havia 28 escolas especiais, assim distribuídas: 14 estaduais, três municipais e 11 particulares. Já as classes especiais totalizavam 110, sendo 97 no âmbito estadual, 11 em escolas municipais e duas em escolas particulares. O número total de alunos atendidos chegava a 2.645 educandos, sendo que, destes, 2.074 eram pessoas com deficiência mental, 297 de deficiência auditiva, 139 de deficiência visual e 135 de deficiência física. Os mesmos dados totalizaram 235 professores em escolas especiais e 110 professores nas classes especiais em escolas regulares.

A partir de 1971, a Divisão de Educação Especial foi incorporada ao Departamento de Educação Especializada que pertencia ao Departamento de Ensino Primário da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. O referido Departamento assumiu as funções de planejamento, controle e avaliação da educação especial no Estado. O Departamento desenvolveu um esforço, a partir desse ano, no sentido de promover articulações com instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, objetivando incluir cursos relativos à área da educação especial em seu programa de ensino.

Alguns projetos dirigidos às pessoas com deficiência deram origem a três centros, em 1972: Centro de Terapia Ocupacional de Porto Alegre (COPA), Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem (CECDAL) e Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais (CECDEVI). Conforme Oliveira (1994), em 1971, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul instalou Comissão Especial para estudar o problema do *excepcional* no Estado, funcionando de outubro de 1971 a junho de 1972. Uma das sugestões apresentadas pela Comissão Especial foi a criação de uma Fundação Nacional do Excepcional, ideia defendida pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FEDERAPAE), a qual incentivou o Poder Público Estadual a criar a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS), atual FADERS.

Com a criação da FAERS, em 1973, o Departamento de Educação Especializada permaneceu sem atividades no campo da educação especial, uma vez que suas atribuições foram absorvidas pela Fundação recém criada. No ano de 1991, a Secretaria de Educação e Cultura voltou a implantar um departamento com atribuições semelhantes àquelas da fundação instituída em 1973. Segundo Pitta e Danesi (2002), no ano de 1995, a mesma secretaria foi reestruturada, passando a trabalhar neste campo, através da Divisão de Educação Especial, pertencente ao Departamento Pedagógico (DEE/DP). O Departamento, então, objetivava promover cursos e eventos, visando à qualificação de professores em diversas áreas de deficiência e, também, em altas habilidades, além da implantação de projetos em escolas da capital e interior do Estado. Além disso, também prestava orientação às escolas e classes especiais nas salas da rede regular de ensino.

No período posterior à Constituição Federal de 1988, a educação especial no Estado do Rio Grande do Sul, no que tange à oferta e às políticas públicas, vinculou-se à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS) e, do ponto de vista legal, ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED). A estes três órgãos, considerando a dinâmica que envolve o contexto econômico, social e cultural de cada momento histórico no Estado, cabe encaminhar discussões, demandas, propostas e elaboração de políticas educacionais voltadas para a educação especial. Torna-se importante ressaltar que ao CEED cabe definir orientações gerais e diretrizes, portanto, elaborar e orientar políticas públicas. Além disso, o órgão deve autorizar o funcionamento de escolas e o exercício de suas atividades, bem como acompanhar e fiscalizar as instituições do Sistema Estadual. A SEDUC formula, executa e implementa políticas, tendo que, para tal, seguir as orientações normativas do CEED. Tanto a SE quanto o CEED formulam políticas no Estado do Rio Grande do Sul. A FADERS merece destaque pelo papel desempenhado, ao longo da história no Estado do Rio Grande do Sul, pela luta constante por políticas e propostas que visem a atender às demandas da educação especial.

Ao se analisar a história da educação especial no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, considera-se importante uma reflexão no que se refere ao termo *atendimento*, apontado no título deste capítulo e utilizado amplamente na legislação

atual em relação à escolarização de alunos com deficiência. Atendimento é o ato de atender alguém. Em seu sentido amplo, atender pode significar *dar ou prestar atenção, tomar em consideração, atentar, observar, notar, prestar auxílio a, responder, acolher, receber com atenção ou cortesia* (FERREIRA, 2004, p.219). Portanto, no que diz respeito ao atendimento às pessoas com deficiência, o próprio termo escolhido para dar conta de uma demanda legal se refere ao fato de se precisar “dar atenção a” uma parcela da população que foi historicamente excluída do processo, tornada invisível nos discursos educacionais, segregada a lugares que nem sempre atendiam às suas necessidades de aprendizagem. Contudo, ao se analisar o teor das iniciativas e a força dos setores médico-assistenciais, é identificada uma forte conotação de *auxílio* como eixo predominante.

Logo, volta-se a *dar atenção* às necessidades dos alunos com deficiência, considerando as especificidades em seu processo de escolarização, atentando para a obrigação de considerar as diferenças no modo de aprender de cada criança, independentemente de suas condições físicas ou mentais. Ao assumir este pressuposto, também se assume que haverá um período de transição consciente e reflexivo sobre as diferentes formas de constituição do atendimento ao público-alvo da educação especial nas redes de ensino. Transição que não será pacífica ou linear, mas que irá gerar inúmeras reações das pessoas envolvidas no processo de tomada de decisão, responsáveis em diferentes instâncias pela garantia dos direitos e pela qualidade do ensino ministrado.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O LONGO CAMINHO

2.2.1 Da ausência à constituição de políticas: primeiros registros

Contemporaneamente, muito se discute sobre as políticas públicas para a educação e para a educação especial. Entre o que os textos legais postulam como diretrizes para a forma de atendimento escolar e para as práticas encontradas nos diferentes contextos, públicos e privados há um grande campo a ser estudado. O

intuito desta investigação foi o de ampliar a compreensão sobre as concepções legais e normativas referentes à educação especial na rede pública municipal investigada, como forma de compreender o que os diferentes atores pensam, propõem e produzem como práticas para a escolarização das pessoas com deficiência. Nesse caso, o conceito de política, como tomada de decisão do gestor, precisa ser entendido no que se refere à ênfase e à pluralidade de possibilidades de definições e perspectiva adotada acerca desse conceito. Nesse sentido, entende-se que não exista uma única nem uma melhor definição sobre o que seja política ou política pública.

Considera-se que a política não é uma norma nem um ato jurídico; no entanto, as normas e os atos jurídicos são componentes da mesma, uma vez que esta pode ser entendida como “[...] um conjunto organizado de normas e atos tendentes à realização de um objetivo determinado” (CRISTOVAM, 2005, p. 01). Ou seja, as políticas públicas seriam programas de ação governamental, com intencionalidade e objetivos explícitos e implícitos, decorrentes das concepções de seus gestores. É nesta perspectiva que se pretende trabalhar, com o intuito de tornar a *política* viva, mutável, criada por determinados grupos, interpretada por outros. Os gestores, neste caso, tornam a “política” pauta das discussões nas redes de ensino, refletem coletivamente sobre o tema, impulsionam mudanças a partir das concepções vigentes e aceitas nos diferentes contextos. Da mesma forma, podem tornar o texto legal *morto*, sem sentido, sem trazê-lo à tona nas discussões em diferentes contextos na rede pública. O olhar do gestor produz movimentos para diferentes direções, com intenções diferenciadas.

Para Muller e Surel (2002), o termo *política* tem caráter polissêmico e cobre, ao mesmo tempo, a esfera política (*polity*), a atividade política (*policis*) e a ação política (*policies*). A esfera política faz distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre ambos variar segundo os lugares e as épocas. A segunda concepção designa a atividade política em geral, ou seja, as formas de mobilização, o debate político e a competição para obtenção de cargos políticos.

Destaca-se a terceira acepção, na medida em que ela designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos, coordenados, em princípio, em torno de objetivos explícitos. A acepção adotada é a das *políticas*. A política é vista como um

constructo social e de pesquisa, ou seja, uma política se constrói dentro de um quadro normativo de ação. Nesse sentido, uma política é formada por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância *visível* da política, substância essa que poderá ser constituída de recursos e de produtos financeiros, intelectuais, reguladores e materiais.

Assim sendo, para que uma política pública *exista*, é preciso que as diferentes declarações e decisões sejam reunidas em um quadro geral de ação, que funcione como uma estrutura de sentido, isto é, “[...] que mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados” (MULLER; SUREL, 2002, p.17). Isso implica tomar consciência do caráter normativo de todo programa de ação pública, o que pode significar que toda política governamental se define, antes de tudo, como um conjunto de fins a se atingir.

Referentemente ao conceito de política pública, segundo Souza (2006, p. 24):

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas, e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1980) afirma que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder as questões: quem ganha o que, por que e que diferença faz.

Segundo a autora citada, outras definições enfatizam o papel da política na solução de problemas ou mesmo no embate em torno das ideias e dos interesses em jogo. Ela destaca também que concentrar o foco das políticas no papel dos governos poderá deixar de fora os embates em torno de interesses, preferências e ideias, bem como as possibilidades de cooperação que poderão ocorrer entre governo e outras instituições e grupos sociais.

Nesse contexto, consideradas as exposições anteriores, o intuito do presente estudo foi o de compreender como a política pública, instituída no âmbito dos diferentes órgãos de governo que a concretizam como lei ou norma, torna-se viva, adquire movimento, impulsiona mudanças na esfera municipal do ensino. Isto é, buscar perceber que efeitos a lei ou norma estabelecida produz na forma como os gestores lidam com os conceitos e práticas propostas. Entende-se, para tanto, que a

constituição de uma política pública, traduzida sob a forma de lei, deva ser algo dinâmico, marcada pela disputa de diferentes visões de mundo, de concepções diferenciadas referentes ao problema tratado e de estratégias para colocar em prática as propostas legais.

Cabe destacar que o Estado brasileiro, conforme já referido, assume parcialmente o dever para com a escolarização da população em geral e das pessoas com deficiência em particular. Não houve, por um grande período, no que diz respeito à educação especial, a proposição de atendimento ao alunado para dar conta desta necessidade nas redes públicas de ensino. Essa ação foi fragmentada e tardia, pois somente em 1854 que se observam as primeiras iniciativas do governo imperial em atender aos cegos e surdos-mudos em Institutos³⁷ criados para este fim.

Desse modo, considera-se fundamental remeter aos textos de Constituições Federais no que diz respeito ao atendimento de pessoas com deficiência. Assim, parte-se de um período em que a preocupação com a educação das pessoas com deficiência já estava em pauta e se analisa o texto da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961³⁸, no qual constam dois artigos:

Título X – Da educação de excepcionais:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Referentemente ao termo adotado para definir as pessoas com deficiência, *excepcional*, geralmente remete àquilo que é raro, diferente, que não é comum. “Frequentemente a palavra é usada para denotar um indivíduo que tem deficiência cognitiva de qualquer espécie, ou ainda, inteligência muito acima ou muito abaixo da média” (FERREIRA, 2004, p. 851). No caso, o termo era empregado na época para definir pessoas com deficiência mental.

Assim, a política aponta para a necessidade de integração das pessoas com deficiência mental à comunidade e define o *sistema geral de educação* como possibilidade para que esta educação aconteça, uma vez que indica *no que for possível*, que pode ser interpretado sob o ponto de vista dos alunos, em suas

³⁷ Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854 e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, 1857.

³⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

condições específicas, ou sob o ponto de vista do sistema com as condições de atendê-los (CARVALHO, 1997; MAZZOTTA, 1996). De acordo com o texto da Lei, em ambas as possibilidades há necessidade de adequação tanto do alunado, que poderia não ter condições de integrar-se, quanto do sistema, que poderia não estar em condições de atendê-lo. Destaca-se, ainda, que não há referência a qualquer outra deficiência, síndrome ou altas habilidades/superdotação, somente à deficiência mental.

Contudo, ao mesmo tempo em que situa o sistema geral de educação (compreendido aqui como as redes de ensino) como o lugar para estas pessoas, o texto legal também destaca que a iniciativa privada terá recursos públicos para dar conta do alunado. Transfere-se, portanto, a responsabilidade de forma explícita à sociedade civil para dar conta da escolarização deste alunado, deixando claro o compromisso do Poder Público governamental com as organizações não-governamentais, desde que consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação (CARVALHO, 1997). Ressalta-se que os critérios desta eficiência, no entanto, não foram explicitados, o que amplia o leque de possibilidades de interpretação, já que a indefinição permite inúmeras leituras.

Stephen Ball alerta para o fato de que traduzir políticas em práticas é um processo extremamente complexo e reforça a ideia de que a interpretação das políticas pelos atores locais produz efeitos que são incorporados à forma como a comunidade local considera os textos legais (BALL, 2009). Mesmo com a indicação na legislação, no que se refere ao atendimento de parcela do alunado da educação especial na rede regular, as instituições que historicamente atendiam este público também foram contempladas no texto da Lei em relação a financiamento.

Portanto, desde a década de 1960, há uma indicação para que os alunos com deficiência integrem o sistema de ensino. No entanto, na prática, pouco houve de avanço com relação a esta questão. Importante destacar que, por muito tempo, o Governo Federal também não se responsabilizava pela escolarização de grande parte da população em idade escolar, fato reforçado pelo contexto de ausência de vagas para os alunos nas escolas regulares. Entende-se que o fato de indicar o financiamento da escolarização de alunos com deficiência para entidades privadas pouco tenha contribuído para que os governantes se sentissem responsáveis por este alunado.

No que tange às Leis da Educação Nacional, conforme já destacado, o “tratamento especial” aparece relacionado às pessoas com deficiência na Lei nº 5.692 de 1971, isto é, anteriormente a este período não há referência alguma, de modo explícito, ao tipo de atendimento que elas deveriam receber. De forma um tanto ampla, a referida Lei remete aos Conselhos de Educação a normatização do que seriam os tratamentos especiais ali indicados.

Nessa perspectiva, consta na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971³⁹:

Capítulo I – Do ensino de 1º e 2º Graus:

Art. 9º – Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Salienta-se que somente este artigo foi incluído na Lei, promulgada em plena Ditadura Militar⁴⁰, e que mereceu inúmeras críticas, uma vez que desconsidera parte do alunado reconhecido como integrante da educação especial ao não seguir a concepção da época, por exemplo, que considerava a cegueira e a surdez como deficiências sensoriais. Outros também não foram incluídos como as condutas típicas decorrentes de síndromes. Além disso, incluem-se neste artigo alunos com “atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”, que amplia significativamente as possibilidades de interpretação e pode colocar alunos com dificuldades de aprendizagem nesta categoria, sem que, necessariamente, apresentem alguma deficiência. Como decorrência, percebe-se ao longo do tempo, o indevido encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e defasagem idade-série para as classes especiais, o que descaracteriza o atendimento exclusivo, nestes espaços, dos alunos com deficiência. Conforme Carvalho (1997, p. 67):

Até hoje, a despeito de tantas e tão antigas recomendações de organismos internacionais e brasileiros, constata-se o inchaço nas classes especiais com alunos que não deveriam ser encaminhados para elas. Principalmente se considerarmos as críticas que têm sofrido no cotidiano escolar pela qualidade da educação escolar nelas oferecida.

³⁹ Lei posteriormente alterada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, sem modificar o artigo referente à Educação Especial.

⁴⁰ O período da Ditadura Militar brasileira iniciou com o Golpe Militar de 1964 e encerrou com a abertura política de 1985.

De acordo com esta análise, pode-se perceber o quanto estes espaços foram utilizados no contexto escolar para *acobertarem* a incapacidade da escola regular de ensinar a todos os alunos, independentemente, de suas características, adaptando o ensino às necessidades do educando. Muitas vezes as classes e escolas especiais contaram com alunos sem deficiência, mas cuja inadaptação à escola regular não permitiu que aprendessem e foram *refugiados* nos espaços da educação especial. Tais situações remetem à reflexão sobre o quanto a escola regular precisa lidar com as dificuldades dos alunos no processo de escolarização, organizando-se de forma a criar estratégias que possam ser bem sucedidas para ensinar o que se propõe. Não se pretende *culpabilizar* a escola ou os professores, mas auxiliar na reflexão sobre o futuro da escola regular no atendimento às necessidades de todos os alunos no processo de aprendizagem. Autores como Torres (2003), Canário (2006) e Fernandes (2009) trazem elementos para pensar sobre a necessária reorganização da escola a fim de atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Retomando aspectos referentes aos textos legais, cabe reportar às Constituições da década de 1980, no que diz respeito à educação especial.

A Constituição Federal de 1988 é bastante explícita ao apontar como dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III). Salientam-se, nesse caso, alguns pontos importantes para compreensão desta questão. Ao garantir atendimento educacional especializado, o Estado se compromete a *olhar* para os alunos matriculados na rede pública em suas singularidades, de forma subjetiva, dando a devida atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno com deficiência. Supõe-se que, para cursar a rede pública regular de ensino, as pessoas com deficiência necessitariam de recursos/metodologias/estratégias educacionais diferenciadas do que comumente atende aos alunos em geral.

No que diz respeito ao termo *portadores* de deficiência, escrito no inciso III, houve inúmeras discussões acerca do entendimento da palavra portador associada à deficiência, pois se entende que ninguém *porte*, traga consigo ou em si, uma deficiência. Ninguém *porta* uma deficiência. Pinheiro (2003) discute esta questão e afirma que o termo “pessoas portadoras de deficiência” foi uma expressão cunhada por técnicos, sem a participação direta dos interessados, no caso das pessoas com

deficiência. Este tema foi tratado por inúmeros estudos e não está esgotado, uma vez que são dinâmicas as relações que envolvem a proposição de conceitos que apresentam dimensões necessariamente polifônicas e diferentes sentidos⁴¹.

Outro aspecto importante de ser pensado, com relação ao inciso III da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), diz respeito ao termo “preferencialmente”, o qual remete à rede regular de ensino como o lugar destinado aos alunos com deficiência. Somente anos depois, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, referenda a educação especial como modalidade transversal à Educação Básica e Educação Superior, portanto, complementar ao ensino ministrado nas classes comuns e escolas regulares. Apesar disto, na prática, naquele momento histórico, houve poucos efeitos no que diz respeito à inclusão deste alunado nas escolas regulares.

Cardoso (2009) realiza estudo sobre os efeitos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) sobre as políticas sociais brasileiras e conclui que, na área da educação, houve uma ampliação e diversificação dos serviços, principalmente para a população infanto-juvenil. Esse autor considera que a maior articulação entre os entes federados e a criação dos fundos de financiamento contribuiu para este avanço e destaca o movimento de inclusão de crianças e jovens nas escolas e nas universidades brasileiras. Além de citar as taxas de frequência da população por faixa etária, também destaca que houve crescimento do número médio de anos de estudo, mesmo que não contemplando todo o período considerado obrigatório na Constituição Federal de 1988. Portanto, pode-se afirmar que a Constituição representou importante avanço para o acesso da população aos direitos sociais.

De fato, além da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 1989, artigo 214, também sinaliza que “o Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhe adequarem”. No parágrafo 2º do artigo 214, explicita-se que “o Poder Público poderá complementar o atendimento aos deficientes e aos superdotados, através de convênios com

⁴¹ Nesta perspectiva, insere-se o movimento da autoadvocacia, que visa equiparar as pessoas com deficiência mental para que possam ser gerentes de sua própria vida, “fazendo valer sua opinião nas decisões que lhe dizem respeito e que, na maioria das vezes, irão determinar sua cidadania” (NEVES; MENDES, 2010, p.12). O termo autoadvocacia remete ao envolvimento da própria pessoa com deficiência intelectual na defesa de seus direitos e na expressão de suas necessidades.

entidades que preencham os requisitos do artigo 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 1988).

Destaca-se, aqui, que a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul aponta a possibilidade de atender ao alunado da educação especial “nas modalidades que se lhe adequarem”, o que poderá abarcar inúmeras propostas diferentes, considerando a realidade e o *olhar* sobre cada educando, de cada educador, no contexto de cada escola regular ou especial. O direcionamento não está, no âmbito estadual, preestabelecido, diferentemente da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece o “atendimento educacional especializado”, que acontecerá preferencialmente na rede regular de ensino. Outro ponto importante e que conduz a reflexões acerca do financiamento é a indicação, no texto constitucional, da oferta complementar, através de convênios, prática respaldada legalmente, e que se expande no âmbito da educação especial. Isto é, o Poder Público continua a dividir com a sociedade civil a tarefa de educação deste alunado.

Retrospectivamente, no que diz respeito à gestão da educação especial, em 1973, o Ministério da Educação e Cultura, no período que se caracterizou como “no milagre econômico brasileiro” (caracterizado pelo crescimento produtivo e de desenvolvimento do Brasil), cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável pelo fomento de propostas que visavam atender aos alunos com deficiência no país. Nesse período, já se tem notícias de iniciativas para inclusão de salas de recursos nas escolas a fim de atender a este alunado⁴². Mais tarde, o CENESP foi extinto e se criou a Secretaria de Educação Especial⁴³ (SESPE), integrando a estrutura oficial do MEC.

Um marco para a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), apresenta um capítulo que trata da educação especial. Como política pública, o texto da LDB apresenta a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” (BRASIL, 1996a, art. 58).

Nesse contexto, analisa-se o conceito de modalidade de educação, ao qual a educação especial passaria a se vincular. Como modalidade, perpassaria os níveis

⁴² | Plano Setorial de Educação e Cultura do Brasil (1971-1974).

⁴³ Decreto nº 93.613, de 21 de dezembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências.

da Educação Nacional: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) e Educação Superior. Desta forma, rompe-se com uma forma de escolarização paralela à Educação Básica, uma vez que todos os estudantes seriam matriculados na rede regular, podendo contar com o atendimento através da modalidade da educação especial. Percebe-se, aqui, a primeira ruptura de premissas organizadoras da educação das pessoas com deficiência, na medida em que não se admite mais uma educação diferenciada, já que todos os alunos estariam na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. Os termos da Lei tornam evidente que todos estariam matriculados na escola regular, não havendo, portanto, mais a educação regular e a educação especial como possibilidades para o educando.

Também cabe, nesse caso, refletir sobre o termo *necessidades especiais*. Assim, encontra-se em Carvalho (2002) importante estudo sobre o Relatório Warnock (documento publicado em 1978), fruto de uma investigação acerca das condições da educação especial, coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra. O Relatório Warnock populariza o conceito de *necessidades educacionais especiais*, em substituição aos termos ou categorias de deficiência e desajustamento social e educacional. Tratava-se, na época, de uma abordagem inovadora, pois substituiria o termo deficiência e traria o conceito de incapacidade (*desability*) e o de desvantagem educacional (*educational handicap*), portanto, com a intenção de evitar a sobrecarga que o termo deficiência traz em sua gênese, ao focar na falta e não nas possibilidades do aluno com deficiência.

De fato, o conceito de necessidades educacionais especiais (amplamente difundido) ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social e aponta para a perspectiva de que os sistemas de ensino se organizem para receber os alunos com deficiência. Desse modo, cabe à escola regular dar conta de organizar os atendimentos educacionais necessários para que os alunos possam avançar em todos os níveis de ensino. No entanto, ao se observar as políticas implementadas pelos sistemas de ensino, o contexto, em muitos casos, ainda é o aluno com deficiência e a deficiência em si.

Ressalta-se que esta terminologia recebeu inúmeras críticas, pois se entende que poderia estar “compreendendo uma relação direta entre o portador de deficiência, condutas típicas ou altas habilidades e a educação especial. Nesse sentido, supõe que todas as pessoas nestas condições requerem educação

especial” (MAZZOTTA, 1996, p.117). Ou seja, nem todos os alunos com necessidades especiais são pessoas com deficiência, e muitas pessoas com deficiência não apresentam necessidades especiais. A fim de dar conta das necessidades especiais previstas, o mesmo artigo da LDB (BRASIL, 1996a, art.58, par. 1º) indica que haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela. Não há referência quanto ao que seria o serviço de apoio especializado na escola regular, e parece estar implícito que os dispositivos políticos publicados posteriormente dariam conta de conceituar o serviço e definir as formas de atendimento.

Na mesma perspectiva, o artigo 58, parágrafo 2º da LDB (BRASIL, 1996a), informa que “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”. Saliencia-se que neste momento ainda se lidava com a possibilidade de que os alunos frequentassem espaços diferenciados das classes comuns nas escolas regulares. Certamente a existência do artigo denota diferentes concepções no trato dos alunos com deficiência, fruto das disputas de grupos diferenciados no que diz respeito ao entendimento sobre o local de escolarização destinado a este alunado.

Além disso, no artigo 59, fica estabelecido que os sistemas de ensino irão assegurar aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica, professores com especialização adequada e educação especial para o trabalho (incisos I a IV). Além desses pontos, que remetem à oferta de condições pedagógicas adequadas às necessidades dos educandos, o parágrafo 5º aponta o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, demandando à Assistência Social.

Inúmeras ponderações poderiam ser feitas no que diz respeito aos tópicos acima elencados, no entanto, remete-se à concepção de currículo específico para atender às necessidades especiais deste alunado. Cabendo, assim, o questionamento: como compreender a oferta pedagógica nesta perspectiva? Carvalho (1997, p.98) afirma que:

é saudável que os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos sejam objeto da lei. Contudo, é questionável pensar em um currículo especial, se for diferente do que é oferecido nas turmas do ensino

regular. Os cuidados devem recair nas possibilidades de acesso ao currículo e não propriamente na elaboração de outra proposta.

Torres (2003), ao analisar as propostas educacionais de países da América Latina, reforça o conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”, que incluem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como a leitura e a escrita, o cálculo, a expressão oral, a Resolução de problemas),

necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Logo, nesse contexto, o desafio da escola regular seria o de definir as necessidades básicas de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas/mentais, desenvolvendo formas e estratégias que conduzam à satisfação destas necessidades no decorrer da Educação Básica.

No artigo 60 da LDB (BRASIL, 1996a), institui-se que “os órgãos normativos do sistema de ensino estabelecerão critérios para caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. O parágrafo único registra a necessidade de ampliação do atendimento na rede pública regular de ensino como alternativa preferencial. Percebe-se, portanto, que naquele momento histórico era possível identificar a existência de políticas governamentais de apoio às iniciativas das redes de ensino ao atendimento a este alunado. Paradoxalmente, mas compreensível em função dos diferentes grupos que disputaram espaço no texto da lei, mantém-se o apoio às instituições privadas como uma das principais instâncias responsáveis por este atendimento.

2.2.2 Propostas de políticas para a educação especial: a década de 2000

Considerando que, no início da década de 2000, a elaboração de normas relativas às demandas de escolarização das pessoas com deficiência se ampliou, julga-se importante destacar alguns textos legais que se constituem como políticas e

que impulsionam práticas nas redes de ensino, pública e privada, e nas escolas regulares, redimensionando a forma e a estrutura da oferta de educação especial no Estado.

No início da década de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu normativas que estabelecem diretrizes para o atendimento educacional às pessoas com deficiência em âmbito nacional. Trata-se do Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a), que traz as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e da Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001b) que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Nesse momento, a legislação se direcionou para as propostas de educação inclusiva, como formas de garantir os direitos dos estudantes com algum tipo de deficiência no convívio escolar e social. A ideia de escolarização das pessoas com deficiência⁴⁴, em espaços de educação formal e no ensino regular, destaca-se como preferencial nesse contexto, mas ainda não obriga a criança a estar matriculada na rede regular de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001b) determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Assim, as Diretrizes ampliam o caráter do atendimento educacional especializado, tornando-o complementar, no caso dos alunos com deficiência ou transtornos, e suplementar para os alunos com altas habilidades ou superdotação. A escolarização novamente é explicitada como obrigatória, uma vez que todos os alunos deveriam, tendencialmente, ser matriculados na rede regular de ensino.

Um aspecto considerado fundamental nesta perspectiva é a inversão da lógica proposta para a escola inclusiva: não é o aluno com deficiência que precisa estar em *condições de aprender*, mas é a escola que necessita se reorganizar para atender às necessidades básicas desses alunos (com ou sem deficiência), conduzindo-os no processo de aprendizagem ao longo da vida.

Todavia, o texto da Resolução ainda mostra a possibilidade de continuarem existindo espaços como as escolas e as classes especiais, criadas,

⁴⁴ Nesse período histórico, a legislação publicada refere-se às pessoas com deficiência como pessoas com necessidades educacionais especiais. Por algum tempo, esta nomenclatura foi amplamente utilizada e aceita para designar o alunado da educação especial.

extraordinariamente, “com o intuito de desenvolver currículo adaptado, atividade de vida autônoma e social no turno inverso” (BRASIL, 2001b, art. 9º). Tal contradição, no âmbito da lei, de manter as escolas e classes especiais e indicar a matrícula na escola regular como obrigatória para todos, deixa perceber o quanto o jogo de forças de diferentes entes e instituições disputam espaço no contexto da elaboração de políticas, no caso, da legislação. Uma mesma Resolução pode ser propulsora da inclusão escolar e manter dispositivos da educação especial organizada de forma mais tradicional, em ambiente separado dos demais alunos da escola regular.

A Resolução CNB/CEB nº 2 (BRASIL, 2001b) trouxe inúmeros aspectos para se pensar na transformação da forma de atendimento aos alunos com deficiência, desde a caracterização do alunado à constituição da equipe responsável pelo diagnóstico e avaliação na educação especial, bem como tipos de serviço e de recursos de apoio pedagógico especializado, flexibilização e adaptação curricular, temporalidade flexível, terminalidade específica e continuidade dos estudos dos alunos com deficiência. Considera-se também importante enfatizar que o texto desta Resolução, em seu art. 8º, inciso IV, informa que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001b).

Considerando esses incisos, conforme estudo de Baptista (2011), cabe perguntar qual a interpretação das diretrizes acima indicadas, visto que, prioritariamente, o Governo Federal incentivou a criação das salas de recursos como medida para dar conta da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Outros serviços de apoio ficaram a cargo dos gestores locais ou das próprias escolas que se mobilizaram para viabilizar (ou não, em muitos casos) profissionais especializados para atuarem com este alunado. A proposta de instalação de salas de recursos, conforme Corrêa (2012), remonta à década de 1970, quando se

encontra a primeira referência a este tipo de atendimento no I Plano Setorial de Educação e Cultura no Brasil (1971-1974).

No que se refere ao Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001 (BRASIL, 2001a), há um resgate histórico em relação aos dispositivos legais e político-filosóficos que “possibilitam estabelecer, nas políticas educacionais, mecanismos que assegurem a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo”. Nesse sentido, os dispositivos deveriam converter-se em compromisso ético e político de todos que, nas diferentes esferas de poder, pudessem responsabilizar-se pela operacionalização da educação inclusiva na realidade escolar. Assim, considerando toda a trajetória de exclusão e de ausência de comprometimento do Poder Público para com os alunos com deficiência, o referido Parecer marca a necessidade de se “reestruturar os sistemas de ensino a fim de se organizarem para dar respostas às necessidades educacionais dos alunos”.

Esta mudança de perspectiva vem acompanhada de inúmeros dispositivos sugeridos com base nos princípios da preservação da dignidade humana, busca de identidade e exercício da cidadania. Como princípios políticos, sociais, culturais e econômicos, o Parecer indica um caminho inverso ao da exclusão, da discriminação e da atitude de comiseração para com as pessoas com deficiência. Fala-se dos direitos de igualdade de oportunidades e da preservação da dignidade humana. Assim:

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente, contra a ideia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo, para o qual os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a Educação Básica (BRASIL, 2001a).

No intuito de compreender a proposta de inclusão escolar alicerçada na perspectiva da constituição dos direitos, o Parecer refere o direito público subjetivo⁴⁵

⁴⁵ Direito público subjetivo: trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas de interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) (DUARTE, 2004, p.113).

como direcionador das ações do Poder Público no sentido de garantir que todos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade na escola regular de Educação Básica.

O Parecer CNE/CEB nº 17 (BRASIL, 2001a) adota a perspectiva das necessidades educacionais especiais para se referir ao alunado atendido pelas escolas e classes especiais e define que “todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”. Tal conceito precisa ser problematizado no âmbito do que se entende como público-alvo da educação especial, uma vez que as normas posteriores definem que o alunado se compõe de pessoas com deficiência. O próprio conceito de “necessidades educacionais especiais” é revisto e ressignificado no âmbito da perspectiva do que se constitui como dificuldades de aprendizagem decorrente ou não das deficiências apresentadas pelo aluno.

Em 9 de janeiro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 10.172 de 2001, que aprovava o Plano Nacional de Educação (PNEa). O próprio PNE destacava o papel do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como marco na luta por uma escola pública, gratuita, laica e por uma educação de qualidade para todos. Houve destaque para a educação especial e se apresentou todo um diagnóstico, bem como diretrizes para atender às pessoas com deficiência em sua escolarização. O texto do PNE 2001-2010 indica que 62% dos atendimentos registrados estão localizados em escolas especializadas, o que pode refletir a necessidade de um compromisso maior da escola regular com o atendimento desse alunado (BRASIL, 2001c).

Nesse sentido, há indicação de que o Poder Público precisaria responsabilizar-se pelo alunado da educação especial, constituindo, nas redes de ensino, condições para superação das práticas discriminatórias e segregadoras e viabilizando condições físicas e materiais, de equipamentos e de acessibilidade, bem como recursos humanos com formação especializada para atender às peculiaridades de cada aluno em seu processo de aprendizagem. Com isso, marca-se o caminho que precisa ser trilhado, mas ainda persiste a carência de mecanismos que impulsionem a inclusão do alunado da educação especial pelas redes públicas,

considerando a classe comum e o ensino regular como única possibilidade de escolarização desses alunos.

Nesta perspectiva, no Estado do Rio Grande do Sul, o Conselho publica o Parecer CEED nº 441 e a Resolução CEED nº 267 (RIO GRANDE DO SUL, 2002a; RIO GRANDE DO SUL, 2002b), ambos de 10 de abril de 2002, que trazem em suas ementas, respectivamente, “Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino” e “Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino”. As normas do CEED referendam a proposta inclusiva da legislação nacional e definem estratégias para acesso e permanência das crianças com deficiência na Educação Básica, no ensino comum, preferencialmente. Tanto o Parecer quanto a Resolução retomam os princípios básicos destacados na legislação nacional (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b) e reforçam elementos importantes que se constituem como dispositivos a serem adotados pelo sistema estadual e sistemas municipais na implantação da proposta inclusiva. Há uma ênfase na elaboração do Projeto Político-Pedagógico inclusivo, bem como na composição de planos de estudos que atendam às especificidades e às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência. Ainda se admite, contudo, em ambos os documentos, o credenciamento das escolas para atenderem na modalidade exclusiva de educação especial em qualquer dos níveis da Educação Básica.

Considera-se, nesse contexto, significativo ressaltar o quanto estas legislações marcam um momento histórico importante, porém ainda de transição, em que se admite a convivência de ambos os modelos, inclusivo e segregado, com a clara sinalização para a necessidade de que as redes de ensino se organizem e reorganizem suas propostas a fim de incluir todos os alunos na escola regular.

Neste mesmo período, no âmbito estadual, a proposta de Plano Estadual de Educação⁴⁶ (RIO GRANDE DO SUL, 2003) foi discutida, elaborada e reelaborada, no intuito de possibilitar a participação na tomada de decisão, no que tange aos níveis e às modalidades de ensino. Quanto à educação especial, cabe sinalizar um trecho inicial do Diagnóstico, que permite conhecer a concepção teórica que embasa a proposta:

⁴⁶ Destaca-se que a proposta do Plano Estadual de Educação não foi aprovada como lei no Estado do Rio Grande do Sul.

As necessidades especiais como fenômeno humano individual e social são determinadas, em parte, pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes tempos e pelo nível de desenvolvimento científico, político e econômico dessa sociedade. Ao longo da sua história, sempre foram marcadas por rejeição, discriminação e preconceito (RIO GRANDE DO SUL, 2003).

Assim como os documentos referentes à legislação educacional do Estado, aprovados pelo CEED, a proposta do Plano Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2003) destaca como imperativa uma mudança em nível cultural, que possibilite vislumbrar a inclusão como princípio social, sem, no entanto, deixar de realizar as mudanças necessárias na escola regular, para que acolha a “todos”, garantindo a aprendizagem desses alunos.

O texto ainda indica que

[...] a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede de ensino regular não implica, de forma alguma, o término ou a desativação das escolas especiais. Tais escolas sempre serão necessárias, devido à variedade de casos ocorrentes na educação especial (RIO GRANDE DO SUL, 2003).

Nessa perspectiva, a proposta do Plano faz referência à continuidade de uma forma de oferta que se mantém ao longo do tempo, apesar de que a própria Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), indica a educação especial como modalidade de ensino na Educação Básica, ou seja, o alunado deve estar matriculado na rede de ensino, na escola regular e, ao mesmo tempo, receber de forma complementar ou suplementar o AEE. Novamente aqui se percebe o quanto a disputa de grupos que defendem determinadas posições acaba ganhando espaço nas discussões e constituindo/aprovando textos normativos que por vezes parecem contraditórios. “A prática é composta de muito mais do que uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (BALL, 2009, p.305).

No intuito de compreender pontos significativos, cabe destacar que a proposta do Plano Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2003) menciona a necessidade de as escolas indicarem, do ponto de vista operacional, em seus planos político-pedagógicos a inclusão escolar de modo que os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade. Relaciona-se este indicativo com as orientações internacionais expressas

em diferentes documentos que apontam para uma escola inclusiva (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990; DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, entre outras).

Nesta perspectiva, no ano de 2007, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, constituindo como eixos formadores: formação de professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). O PDE é garantido pela publicação do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007a), que estabelece as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação – garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas da rede regular de ensino.

O PDE “representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento” (BRASIL, 2006a, p.11). Dessa forma, a escola se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo. Teoricamente, ao planejar seu futuro, tem condições de viabilizar estratégias com subsídios governamentais para atingir ao que se propõe. O PDE é uma ferramenta gerencial com visão estratégica e plano de suporte estratégico. Na visão estratégica, a escola define os valores que defende (sua visão e perfil), bem como constitui sua missão e seus objetivos estratégicos para os próximos cinco anos. No plano de suporte estratégico, a escola define planos de ação para seus objetivos e metas.

Salienta-se que este momento político foi muito significativo, visto que representou a clara posição do Governo Federal e do Ministério da Educação de investir financeiramente na escolarização de alunos com deficiência ao criar condições para que as redes públicas estaduais e municipais de ensino contassem com subsídio federal para implantar as salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede regular, com propostas inclusivas e com alunos com deficiência incluídos nas redes.

No ano de 2008, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴⁷ (ONU, 2006) é ratificada pelo Congresso Nacional do Brasil, e os princípios expressos neste documento passaram a compor os textos legais da educação no Brasil. O texto da Convenção afirma que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Ou seja, foge do argumento de que o indivíduo, em função da deficiência, não se ajusta ao ambiente. O ambiente é que impõe barreiras sociais que precisam ser revistas. Sob essa ótica, Caiado (2009) realiza estudo comparativo do texto da Declaração e dos textos da política e legislação nacional, destacando aproximações importantes entre ambos, especialmente no que diz respeito às concepções sobre a deficiência e a educação especial.

No mesmo ano, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), pelo Ministério da Educação, orienta os sistemas de ensino no que se refere ao acesso, à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares, para promover respostas às necessidades educacionais especiais. A Política Nacional de Educação Especial (2008a) reforça as mudanças que aconteceram em termos de concepção e de propostas para o alunado com deficiência, ao propor que as “diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização”.

Portanto, o avanço seria o atendimento aos alunos com deficiência na escola regular de Educação Básica. O texto aponta a evolução das matrículas de alunos público-alvo da educação especial em escolas especializadas, em classes especiais, nas escolas regulares, nas classes comuns, além de trazer a distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, destacando o crescimento das mesmas nas escolas da rede pública.

O texto da Política Nacional de Educação Especial (2008a) ainda coloca em seus objetivos que a educação especial deve ser garantida como transversal na Educação Básica e Educação Superior, além de destacar o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade, a articulação intersetorial na

⁴⁷ Documento aprovado em Assembléia Geral da ONU, com participação de representantes de 192 países, fruto de debate iniciado em 2001.

implementação das políticas, e a formação de professores para o AEE a demais profissionais da educação para inclusão escolar. No intuito de definir o público-alvo da educação especial, para o qual a política direciona suas ações, considera-se

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, além de um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado ou repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

Há um destaque para a conceituação do alunado da educação especial, considerando as deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação como característico do público-alvo, descartando outras possibilidades que envolvam, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem (ou de ensino), alunos com comportamento desajustado ou não adaptados ao ambiente escolar. Em alguns períodos, conforme relatado, houve aproximação destes públicos, tornando a educação especial responsável por um grupo de alunos sem deficiência. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) resgata o conceito de aluno com deficiência, redefinindo o alunado.

Tanto no Estado do Rio Grande do Sul quanto nacionalmente, após esse período, foram exaradas normas no que tange à educação especial e às propostas de educação inclusiva. Assim, serão apresentadas a seguir algumas reflexões consideradas significativas para compreensão da dinâmica que envolve a oferta da Educação Especial nas redes regulares de ensino e as propostas de escolarização indicadas para esse alunado. No sentido de garantir operacionalidade à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) e sistematizar o inciso III, do artigo 208, da Constituição Federal de 1988, o Presidente da República⁴⁸ exara o Decreto nº 6.571, de 17 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que “dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007”. Serão abordados posteriormente os efeitos desse Decreto

⁴⁸ O presidente Luis Inácio Lula da Silva exerceu mandato presidencial nos períodos de 2003 a 2007 e, posteriormente, de 2007 a 2011.

para a forma como as redes públicas de ensino foram se constituindo ao longo dos últimos cinco anos para dar conta de incluir nas escolas regulares e nas classes comuns os alunos com deficiência.

Na mesma perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), que “Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial”, cumpre a função de orientar os sistemas de ensino quanto à matrícula dos alunos com deficiência na rede pública, nas classes comuns e no atendimento educacional especializado. Tal Resolução se apresenta como muito significativa para a compreensão de diferentes formas de organização dos sistemas de ensino para atender aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, marco importante na constituição dos apoios à escolarização desse alunado.

Em 2011, no atual governo⁴⁹, extinguindo o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), é publicado o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que mantém as linhas gerais e amplia, mas não altera, as diretrizes do Decreto de n. 6.571 (BRASIL, 2008b). Tal perspectiva reestrutura a forma de atendimento à contabilização da dupla matrícula, ampliando o entendimento da participação das instituições não-governamentais no atendimento aos alunos com deficiência.

Desse modo, ao refletir sobre as políticas para a educação especial, considera-se significativo o momento em que os textos legais e normativos apontam para a matrícula, na rede pública regular de ensino, do alunado que historicamente frequentou as classes e escolas especiais. Isto se constata, pois, no âmbito da gestão e do financiamento, as políticas poderão impulsionar as matrículas e exigir dos gestores novas estratégias para se responsabilizarem pela aprendizagem dos alunos com deficiência. Portanto, interessou-se aqui por investigar como poderão acontecer esses processos na dinâmica da rede pública municipal, onde convivem pessoas com diversas concepções, práticas e entendimentos que se aproximam ou se distanciam do que a legislação prevê.

⁴⁹ A presidente Dilma Rousseff desempenha mandato presidencial no período de 2011 a 2014.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

De forma simplificada, as políticas públicas sociais existem para efetivar os direitos constitucionais. Assim, a criança com deficiência tem o direito de ser matriculada na escola pública mais próxima de sua residência, conforme Constituição Federal de 1988. Entende-se que é um direito do aluno estar matriculado na escola regular, visto que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (BRASIL, 1988, art. 208, inciso VII, par. 1º). Também, todos os cidadãos têm direitos expressos na Carta Magna de 1988. Direitos conhecidos, direitos suprimidos, direitos garantidos, luta pelos direitos.

Em sentido analítico que resgata a história, Carvalho (2003) auxilia a compreensão do trajeto da constituição dos direitos no país e o peso da tradição colonial, escravocrata e elitista. Segundo o autor, a independência não introduziu mudanças radicais do ponto de vista dos direitos, pois se continuava com a maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade.

Dessa forma, mesmo com a independência, a herança colonial pesou muito na área dos direitos humanos, uma vez que o país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada para a ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado (CARVALHO, 2003). Nessa perspectiva, com direitos civis e políticos precários, seria difícil falar de direitos sociais, pois, desde esse período, por exemplo, a assistência social estava a cargo da sociedade civil. Muitas irmandades religiosas, ainda do período colonial, ofereciam assistência à população, além das santas casas de misericórdia, instituições privadas de caridade voltadas para o atendimento aos pobres e, particularmente, à população de pessoas com deficiências.

Conclui-se que, até 1930, não havia organização política nem sentimento nacional consolidado, na medida em que a participação na política nacional era limitada a pequenos grupos. A maioria da população tinha com o governo uma relação de distanciamento, de suspeita ou de antagonismo. Carvalho (2003) caracteriza esse período como de uma *cidadania em negativo*, pois, segundo ele, não havia lugar, no sistema político, para a população, seja no Império, seja na República.

Nos anos compreendidos entre 1920 e 1930, destaca-se a Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo, que colocou em discussão a natureza da sociedade brasileira e suas relações com o mundo europeu, manifestando um movimento oposicionista, também no campo intelectual e cultural. Seguindo nessa perspectiva, o ano de 1930 pode ser considerado como um divisor de águas na história do país, já que, a partir desse período, houve uma aceleração das mudanças sociais e políticas, em especial dos direitos sociais. Do ponto de vista legal, foram incorporadas importantes contribuições na área trabalhista, da previdência e também na área da educação.

Mais especificamente na área da educação, iniciam-se as tentativas de reformas, com as propostas associadas à Escola Nova e à defesa da escola pública, preconizadas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho⁵⁰. O país contava, nesse período, com um contingente imenso de analfabetos e, em função disso, defendia-se o ensino público e gratuito.

Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, apontava o direito de cada indivíduo à educação integral e considerava a oferta como dever do Estado, em sua função social e eminentemente pública, com a cooperação de todas as instituições sociais. Trata-se do princípio da escola para todos, de uma escola comum e única, sem desconsiderar a organização de escolas privadas. O documento assegura que o Estado, pela sua situação financeira, não estava em condições de assumir a responsabilidade exclusiva pela oferta e que se tornava necessário estimular, sob sua vigilância, o ensino ofertado por instituições privadas idôneas. A laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação são princípios que fundamentam, segundo o Manifesto, a escola unificada. A autonomia da função educacional e a descentralização, além de outros elementos, também são princípios do Estado, preconizados no Manifesto, e que fundamentam o Plano de reconstrução proposto, no intuito de garantir escola de qualidade para todos os brasileiros.

Conforme Rossinholi (2010), a criação do Ministério da Educação, em 1930, possibilitou avanço quanto às políticas públicas para a educação, acompanhando uma tendência do governo da época em garantir, nos textos da lei, os direitos dos cidadãos. Nesse sentido, a Constituição de 1934 vinculou os recursos para o ensino

⁵⁰ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 22 abr. 2011.

pela primeira vez, taxando em 10% da receita da União e dos municípios e 20% da receita dos Estados e Distrito Federal. Segundo a autora, a Constituição Federal de 1937 reduziu recursos financeiros, mas, em 1946, o ensino primário oficial gratuito apareceu como direito de toda a população, assim como, pela primeira vez, falou-se em Fundo Escolar Municipal.

Mais adiante, em 1953, Anísio Teixeira afirmou que a Constituição Brasileira declarava que a educação é um direito de todos e que, para ser atendido este direito, tornava-se indispensável a manutenção de um sistema de escolas públicas e gratuitas, para toda a população, que oferecesse um mínimo de educação necessária à vida do brasileiro. O autor sinalizava, no entanto, que esse “mínimo” estaria condicionado pelo desenvolvimento brasileiro e pelos recursos disponíveis da nação para a educação (TEIXEIRA, 1999).

Considerando a educação como direito constitucional, Oliveira (2001) aponta que, ao se definir que o ensino fundamental é obrigatório, está-se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Trata-se de um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-lo, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola. É uma prerrogativa que lhe escapa.

Cabe destacar que o dever do Estado para com a educação não se restringe à educação obrigatória, dos 4 aos 17 anos de idade. Por exemplo, a educação de jovens e adultos e a educação profissional, assim como a educação especial, constituem-se em modalidades que devem ser ofertadas pelo Estado aos que dela necessitarem.

Nesse sentido, a ideia de educação como um direito fundamental do cidadão apresenta o dever do Estado em promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. Bittencourt (1993 apud OLIVEIRA, 2001, p.16) observa que, ainda no Brasil Império, em muitas províncias, decretou-se a “[...] obrigatoriedade de instrução primária, detalhando-se as multas para os pais de famílias ou tutores que não cumprissem as determinações legais”. O dever do Estado em promover a educação não repercutiu na universalização da Educação Básica, pois a maioria da população continuava sem acesso ao ensino.

Ainda nesta perspectiva, Oliveira (2001, p.16) afirma que:

[...] a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade do cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois, do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando como um direito do indivíduo.

Assim, o direito à educação é constituído simultaneamente de sua obrigatoriedade e de sua gratuidade. Reforça-se que, quando se fala do direito à educação, todas as pessoas estão incluídas, inclusive as pessoas com deficiência. Historicamente, nem sempre este princípio foi considerado, uma vez que a lógica da culpabilização do indivíduo, pela não adaptação à escola regular, foi argumento amplamente aceito e utilizado como indicativo para o encaminhamento às escolas e às classes especiais.

Em uma retrospectiva histórica, pode-se destacar que a primeira Constituição do Brasil, a de 1824, contém poucas referências à educação, mas aponta que “[...] a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. As Constituições Federais que seguem (1891; 1934; 1937; 1946; 1967), apesar de diferentes ordenamentos jurídicos, mantêm a gratuidade, estendendo a obrigatoriedade progressivamente, oscilando entre a família e o Estado, como responsáveis pela educação. A gratuidade dos sete aos quatorze anos só irá tornar-se uma ampliação do período de escolarização obrigatória com a Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau (OLIVEIRA, 2001).

Na Constituição Federal de 1988, os direitos sociais incluem o direito à educação, pois o art. 205 dispõe que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para ao trabalho (BRASIL, 1988).

Já o artigo 206 especifica, como princípio para o ensino, a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

Cabe destacar que, desde os estudos de Mestrado (VIEGAS, 2005), percebe-se que o reconhecimento dos direitos não é suficiente para garantir sua efetivação, pois, apesar de o Brasil ter uma legislação social avançada, a maioria das pessoas com deficiência continua à margem do processo educacional formal no País. Sendo, portanto, pertinente aprofundar estudos referentes a políticas e propostas de órgãos públicos, que, efetivamente, possam representar um avanço

em termos de acesso à educação especial para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de compreender as relações entre as políticas públicas da educação e da educação especial, a fim de contribuir com dados descritivos e analíticos que possibilitem o avanço de propostas, por parte do Poder Público, e que garantam os direitos constitucionais a todos os cidadãos.

2.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Na perspectiva da constituição dos direitos do cidadão, é importante destacar que o direito à educação passa a compor a agenda dos governantes no início do período republicano, de 1930 em diante, quando se percebeu um avanço, em especial no que diz respeito aos direitos sociais. O direito à educação das pessoas com deficiência nunca esteve em pauta como um compromisso do Poder Público, que direta ou indiretamente transferia a responsabilidade e, em muitos casos, ainda transfere para a sociedade civil, que atua como corresponsável pelo atendimento a esta parcela da população.

Anteriormente, o conceito de atendimento foi referido no sentido de “dar atenção às necessidades” dos alunos com deficiência, portanto, de considerá-los em suas singulares formas de aprender. É possível afirmar que este olhar mais individualizado caiba não somente ao aluno com deficiência, mas a todos os alunos, na medida em que a escola regular ainda carece de práticas que considerem as diferenças individuais e que sejam menos homogêneas.

Sob esse aspecto, Corrêa (2012) realiza estudos acerca das salas de recursos multifuncionais e afirma que a ideia das salas de recursos surge na década de 1970, quando se trata da escolarização de alunos com deficiência e se evidencia a possibilidade de que os mesmos, “sempre que suas condições pessoais o permitirem, sejam incorporados a classes comuns do ensino regular” (PIRES, 1974 *apud* CORRÊA, 2012, p.57). Destaca-se, portanto, que para esses casos já se indicava um atendimento especializado, realizado em salas de recursos.

Segundo a autora, no bojo do movimento internacional em defesa da integração das pessoas com deficiência, autores como Telford e Sawrey (1978)

discutem as modificações ocorridas nas classes especiais, com base nas quais se propõem as salas de recursos:

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

Nesse sentido, destaca-se a proposta de classes parcialmente integradas, quando os alunos ficam parte do dia com professor da educação especial e o restante do tempo nas classes comuns com os demais alunos, pois se diferenciam das salas de recursos pela responsabilidade docente para com os alunos. Nas classes parcialmente integradas, os alunos estão sob responsabilidade prioritária do professor da educação especial e nas salas de recursos são alunos sob a responsabilidade dos professores que atuam nas classes comuns, primordialmente. Outros autores estudam os primórdios das salas de recursos e também a consideram como uma variação ou transição dos alunos das classes especiais para as classes comuns, mantendo os recursos e a atenção do professor da classe especial com este aluno, em períodos distintos aos das aulas regulares (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1982; TEZZARI, 2002).

Apesar de prevista em lei desde a década de 1970, a ampliação do atendimento nessas salas aconteceu muito gradativamente, uma vez que a escola especial e as classes especiais por muito tempo representaram a possibilidade para escolarização dos alunos com deficiência.

Mazzotta (1996, p.48), define assim a sala de recursos:

[...] é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manterem na classe comum.

Portanto, o autor refere que a sala de recursos mantém o que havia de diferenciado nas classes especiais para atendimento do alunado, uma vez que os recursos, equipamentos e materiais específicos lá permanecem. O objetivo da sala é o de dar condições aos alunos, principalmente àqueles com deficiência intelectual,

de se manterem nas classes comuns, dessa forma, funcionando como dispositivo de apoio.

Na década de 1990, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publicou uma série de diretrizes para o atendimento ao alunado da educação especial. Em um destes documentos, destinado à Área de Deficiência Mental (BRASIL, 1995), há a afirmação de que, de acordo com as possibilidades do educando na escola comum existem várias modalidades de atendimento correspondentes a níveis gradativos de integração, que são: classe comum, classe especial integrada à escola comum, sala de recursos, ensino itinerante. Logo, a considerar o objetivo deste estudo, cabe definir tais modalidades.

No que diz respeito à classe comum, há indicação de que o aluno poderá ser atendido neste espaço segundo suas “condições individuais e ser gradativamente integrado ao grupo de alunos que frequentam a classe comum” (BRASIL, 1995, p. 34). Volta-se, neste período histórico, para as condições e características do aluno que deveria se adaptar ao modelo de escola regular. Afirma-se que este “tipo de atendimento exige serviços de apoio especializado paralelo ou combinado, a fim de garantir ao educando os níveis de aprendizagem acadêmica que ele possa alcançar de acordo com suas potencialidades” (BRASIL, 1995, p.34). Novamente percebe-se a alusão de que é no momento do apoio específico que a aprendizagem poderá ocorrer, pois se contaria com recursos/estratégias/equipamentos e profissionais habilitados a intervir de forma a apoiar a aprendizagem dos alunos. O ensino com professor itinerante é apresentado como alternativa e ocorre quando este profissional, com especialização na área, atende a várias escolas e alunos com deficiência, periodicamente, no intuito de realizar parceria com o professor da classe comum.

A proposta da classe especial integrada à escola comum é descrita como uma modalidade para alunos com deficiência mental que “não possam ser atendidos satisfatoriamente em classe comum” (BRASIL, 1995, p. 35). O documento traz a possibilidade de convivência com os demais alunos da escola nos momentos de recreio e em outras possibilidades de interação social. Justifica-se a permanência do aluno por necessidade de materiais didáticos específicos, adaptações curriculares, formação específica do profissional que desenvolve o trabalho com o aluno, com habilitação em deficiência mental.

Por fim, a definição da sala de recursos abrange detalhes no que se refere ao local em que a mesma deverá se situar, “previamente escolhida, de preferência afastada de estímulos exteriores que prejudiquem a concentração do educando” (BRASIL, 1995, p. 37). Também há referência aos demais requisitos físicos e de equipamentos utilizados na sala, bem como ocorre a indicação de que os atendimentos poderão ser individuais ou coletivos. A formação do professor para atuar nas salas é marcada como importante e se relaciona com a “capacidade deste de demonstrar criatividade e conhecimento para introduzirem novos métodos e tecnologias de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1995, p. 38).

Por toda década de 1990 houve predomínio da proposição de inclusão dos alunos com deficiência, em especial a intelectual, nas classes comuns de escolas regulares, desde que os mesmos demonstrassem condições de acompanhar o currículo proposto nas mesmas, bem como recebessem o apoio necessário de professores especializados no ensino para este alunado. Tratava-se de incluir o aluno no sistema existente e não de reestruturar o sistema para incluir o aluno.

Nesta perspectiva, estaria a inclusão:

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001a).

Além de sinalizar nova perspectiva no entendimento da forma de tratar as pessoas com deficiência, este Parecer marca um momento em que a responsabilização pela educação de alunos com deficiência impulsiona os gestores a tomarem decisões que garantam o acesso e a permanência desses alunos na escola regular da Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental. Marcadamente, o discurso que permeia as normas é o de que as crianças incluídas nas classes comuns necessitariam de atendimento e/ou apoio para seguir aprendendo e conseguir acompanhar os estudos no ensino regular. Nesse contexto, as salas de recursos são assim definidas:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de superdotados) e complementa (para os demais alunos com deficiência) o atendimento educacional realizado em classes

comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001a).

Apesar de o referido Parecer marcar o atendimento das salas como suplementar ou complementar, conforme se destaca, ainda há referência à possibilidade de manter atendimento em escolas e classes especiais, sob a modalidade de educação especial, o que torna a diretriz objeto de discussão, análise em nível nacional, mas não garante que os alunos com deficiência sejam matriculados na escola regular de Educação Básica e frequentem o apoio em salas de recursos. Paradoxalmente, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.7) contava com a possibilidade de que se organizassem centros integrados de educação especial, com a seguinte conceituação:

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

Considera-se importante refletir sobre esta proposta, visto que a concepção de centro que aqui está sendo definida especifica seus serviços com base na perspectiva pedagógica em que a avaliação e a intervenção acontecem, mas também admite a escolarização dos alunos com deficiência, bem como encaminhamento para o mercado de trabalho. Percebe-se, nesse sentido, que há uma ampla possibilidade de escolarização para os alunos com deficiência, marcada por *suas condições* individuais e com o acompanhamento de equipe especializada. Como momento de constituição dos serviços, admite-se tanto a inclusão em classes comuns quanto as possibilidades de atendimento em educação exclusivamente especializada que existiam na época: classes e escolas especiais, salas de recursos e centros integrados de educação especial.

Na mesma perspectiva, durante o início dos anos 2000, outras Leis⁵¹ e Programas⁵² do Ministério da Educação referentes à educação de pessoas com

⁵¹ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002, do Ministério da Educação, aprova diretrizes e normas para o

deficiência começam a ser publicados e divulgados, constituindo-se como base para a sustentação de uma proposta educacional inclusiva. Muitos dos Programas fomentam e apoiam iniciativas das redes públicas municipais e estaduais em constituir espaços específicos para atendimento educacional especializado nas escolas regulares, como o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2003). Corrêa (2012) mostra que, apesar da grande ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na rede municipal de Campo Grande/MT, por meio desse Programa, a abrangência da oferta do AEE aos alunos da educação especial não foi ampliada na mesma proporção que a expansão do número de salas com o apoio técnico do MEC. Ou seja, a rede estudada contou com o apoio do Ministério, através do programa, para ampliação do número de SRM, mas as matrículas dos alunos com deficiência na rede não cresceram na mesma proporção.

Já, no ano de 2003, quando o Governo Federal⁵³ lança o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, as ações de divulgação e de formação se direcionam para a implantação de sistemas educacionais inclusivos. Nessa perspectiva, em documento publicado em 2006 (MEC, 2006), define-se que o “atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo”, ou seja, constitui-se como um serviço a ser oferecido aos alunos pela escola regular (MEC, 2006, p.13). Assim, o AEE ainda é considerado como parte diversificada do currículo dos alunos com deficiência, organizado para apoiar, de forma complementar ou suplementar, o ensino ministrado nas classes comuns.

Também Kassar e Rebelo (2011) realizaram estudo referente aos documentos legais em relação aos termos utilizados para definir o AEE e evidenciam que o “especial”, inicialmente, estava direcionado ao atendimento

uso, o Ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de Ensino. Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”. O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade.

⁵² O MEC, em 2003, implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas à apoiar a transformação do Sistema de Ensino em Sistemas educacionais inclusivos. O Programa Escola Acessível, do Ministério das Cidades, desenvolvido com o intuito de promover a acessibilidade urbana.

⁵³ Primeiro mandato presidencial de Luis Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2007.

clínico, mas que na década de 1990 o discurso referente aos direitos das pessoas com deficiência começa a se destacar. A escola regular passa, então, a ser definida como o local indicado para a educação dos alunos com deficiência, sendo referendada pelos textos legais que assumem a perspectiva inclusiva como prioritária no atendimento a este alunado.

Quando a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi publicada, um dos pontos que mereceu (re)discussão em âmbito nacional foi a definição de que a educação especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a). Tal afirmativa remete à reestruturação dos sistemas de ensino, no intuito de os mesmos darem conta da configuração dos serviços do atendimento educacional especializado. Sendo assim, o principal ponto é que a educação especial deixa de ser substitutiva para alunos com deficiência e passa a ser complementar ou suplementar. O texto da política reforça princípios anteriormente sinalizados em publicações legais e normativas⁵⁴, mas ganha força na discussão nacional, no período, por marcar uma posição que impulsiona para a matrícula nas escolas da rede regular de ensino os alunos com deficiência⁵⁵. Segue tabela que mostra a evolução das matrículas no período de 2007 a 2012:

⁵⁴ Principalmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a).

⁵⁵ Os dados do INEP mostram que de 2007 a 2012 houve uma ampliação de 11,2% de alunos com deficiência inseridos no Ensino Fundamental nas redes regulares de ensino. Fonte: MEC/Inep/Deed.

Tabela 1 – Número de Matrículas 2007 - 2012

Rede	Ano	Matrículas na Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
	2012	178.589	141.431	37.158
Δ% 2011/2012		9,3	8,1	13,9
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
	2012	641.844	58.225	583.619
Δ% 2011/2012		9,0	-7,7	11,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

A tabela acima mostra o quanto se inverte uma lógica de atendimento aos alunos com deficiência na rede privada, na medida em que em 2007 havia 224.112 matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas e apenas 20.213 nas classes comuns, alunos incluídos. No ano de 2012, as matrículas na rede privada nas classes especiais e escolas exclusivas caem para 141.431 e ampliam-se para 37.158 em classes comuns, os alunos com deficiência sendo incluídos.

Na rede pública, no entanto, o salto é ainda maior, pois de 124.358 alunos com deficiência nas classes especiais em 2007, passam a 58.225 em 2012, ou seja, um decréscimo significativo. Relativamente às matrículas de alunos com deficiência em classes comuns, no entanto, o aumento é significativo, passando de 285.923 em 2007 para 583.619 no ano de 2012.

Logo, nacionalmente observa-se uma tendência na rede pública a matricular os alunos com deficiência na rede regular de ensino, em classes comuns. O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o Decreto nº

6.571 (BRASIL, 2008b), referendam o encaminhamento de matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Outras publicações, como a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 também reforçarão este argumento, indicando a dupla matrícula, nas classes comuns e no AEE para os alunos que assim necessitarem.

De acordo com o resumo técnico do Educacenso de 2012,

Constata-se um aumento de 9,1% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 11,2%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve aumento de 3% no número de alunos devido ao aumento da EJA (51,4%). Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Desta forma, o suporte que o AEE representa para os alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino torna-se mais importante, na medida em que se configura como complementar ou suplementar e não mais substitutivo.

A definição do AEE considera que este serviço tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a). Marcadamente, trata-se de uma mudança na lógica de atendimento ao alunado, pois a rede precisa organizar os recursos existentes para dar conta das necessidades específicas identificadas nos alunos com deficiência. Segue ainda a definição trazendo que “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum”, ou seja, não se configuram como substitutivas aos processos de escolarização.

Machado e Pan (2012) analisam o texto da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), bem como os seus efeitos no contexto nacional, sinalizando as resistências a uma proposta voltada para a educação inclusiva de alunos com deficiência. Os autores apontam que o texto se contrapõe às práticas educacionais segregadas, desconsiderando a constituição histórica das instituições que assumiram a educação das pessoas com deficiência quando o Estado brasileiro

se omitiu da mesma. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) denota uma posição baseada na constituição dos direitos de todos os alunos, com ou sem deficiência, serem atendidos pelo Poder Público na Educação Básica. Não se desconsidera o contexto histórico de atendimento às pessoas com deficiência pela sociedade civil, que em muito contribuiu para que esta população tivesse algum tipo de recepção às necessidades básicas, mas se baliza a obrigação de que o Estado assumira inclusive os custos desta modalidade de educação nas escolas regulares.

No mesmo ano, é publicado o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), que trata da dupla contabilização das matrículas de alunos com deficiência, no âmbito do FUNDEB, matriculados em classe comum de ensino regular público e com matrícula concomitante no AEE.

Pode-se dizer que esse Decreto, tende a mudar a perspectiva dos gestores ao tratar do atendimento aos alunos com deficiência, na medida em que as redes se voltam para a reorganização dos atendimentos a fim de garantir o repasse de recursos de que trata o Decreto. Nesta linha, estudos como os de Fagliari (2013), Corrêa (2012) e Rebelo (2013) tratam dos impactos de tais legislações na reconfiguração das redes para atendimento educacional especializado.

No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009), referenda que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas “classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”.

Nesse sentido, é mantida a possibilidade de que instituições da sociedade civil continuem sendo subvencionadas pelo Poder Público para oferta deste serviço aos alunos com deficiência. Vários movimentos foram desencadeados com base neste indicativo, desde a reorganização das redes para atender um maior número de alunos com deficiência em espaços de AEE no próprio sistema, até manifestação das instituições prestadoras de serviço para a manutenção da oferta sob a forma substitutiva e reorganização das redes para ofertar o AEE, conforme definido na legislação. Nessa perspectiva, a tendência referencial para as redes seria que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).

Além de referendar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) e do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), a Resolução CNE nº 04 de 2009 enfatiza a realização do AEE vinculada exclusivamente às SRM e aos Centros de AEE, marcando estas duas formas como balizadoras da reorganização das redes no intuito de atender ao alunado da educação especial. A ênfase de tal Resolução também pode ser evidenciada, conforme segue:

Art.10 O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV- plano do AEE: identificação das necessidades específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Ressalta-se que os sete itens tratam basicamente de viabilizar condições para que o AEE aconteça, no âmbito da escola regular, como espaço de apoio e suporte às atividades realizadas na classe comum com os alunos com deficiência. Responsabiliza-se, para tanto, a escola a dar conta de constituir a SRM, a institucionalizar o AEE, através de diferentes mecanismos previstos em seu projeto pedagógico, portanto, de conhecimento da comunidade local e passíveis de serem viabilizados pelo Poder Público, responsável pela rede de ensino. A indicação do “cronograma de atendimento aos alunos” precisa ser pensada sob o âmbito da proposta de escrita de um projeto pedagógico, pois a sistematização geralmente não se dá neste nível em um projeto que se constitui como macro visão da proposta da escola.

Santiago (2002, p.163) afirma que apesar de a expressão Projeto Político-Pedagógico ter se tornado comum nos últimos anos observa-se, “nas práticas pedagógicas, que o esforço dos educadores, no sentido de conduzir propostas que identifiquem a escola como espaço de exercício da cidadania, cumprindo sua tarefa de construção/veiculação de conhecimentos em processo de equidade social, nem sempre tem conseguido superar a dicotomia entre as dimensões política e pedagógica”. Há necessidade, portanto, de mudanças no texto dos projetos pedagógicos, a fim de que os envolvidos com as propostas possam envidar esforços para atender aos objetivos a que a escola se propõe. Nessa perspectiva, diferentes autores trazem os desafios da gestão ao propor mudanças nos projetos que efetivamente signifiquem novos rumos e novas possibilidades para a escola (GANDIN; GANDIN, 2002; HENGEMÜHLE, 2004).

Logo, os conceitos de atendimento destinado às pessoas com deficiência foram evoluindo ao longo do tempo, considerando os diferentes momentos históricos e as lutas de diferentes grupos na elaboração de políticas. A defesa à escolarização das pessoas com deficiência em espaços como classes e escolas especiais disputa com a proposta de educação inclusiva oferecida nas classes comuns do ensino em escolas regulares de Educação Básica. As propostas de atendimento às necessidades diferenciadas deste público evoluem ao longo do tempo, as classes especiais tendem a ser transformadas em salas de recursos e as escolas especializadas em centros de atendimento educacional especializado. Entende-se que o grande desafio seja a própria escola regular, nas classes comuns, poder contar com os recursos materiais, equipamentos e profissionais com conhecimentos específicos para atenderem as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos com deficiência. Tal proposta envolve, todavia, avanço em termos de concepção, mudança na proposta curricular e metodológica da escola para todos os alunos, com ou sem deficiência, além de maior investimento por parte do Poder Público em termos de recursos físicos e de recursos humanos. Compreender o histórico do investimento destinado à educação brasileira ao longo do tempo e a forma de composição destes recursos poderá auxiliar a entender o momento vivido e os desafios que o financiamento da educação impõem aos gestores nas diferentes redes de ensino.

2.5 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.5.1 Aspectos históricos do financiamento da educação

Para fins deste estudo, buscou-se analisar a área do financiamento, com o intuito de conhecer os efeitos da política atual no que diz respeito à dupla matrícula, nas formas de subsidiar a educação especial, com ênfase nas redes municipais. Entende-se que, no momento em que o Poder Público assume o compromisso do repasse do valor referente à dupla matrícula ao alunado da educação especial, esteja-se inserindo potenciais mudanças na dinâmica de escolarização dos alunos com deficiência.

Em estudo realizado (BASSI; VIEGAS, 2009), discute-se o quanto a dupla matrícula pode impulsionar os processos de escolarização no âmbito da gestão pública, induzindo que os alunos sejam atendidos nas redes públicas. Interessa, sobretudo, compreender como os gestores lidam no âmbito local com o atendimento ao Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b)⁵⁶, e de que forma estão sendo reestruturados os sistemas de ensino, a fim de dar conta da demanda de atendimento à matrícula em escola regular e da oferta de AEE para os alunos com deficiência. Portanto, para tratar do financiamento da educação, serão retomados alguns aspectos históricos, que dizem respeito ao processo de entendimento do financiamento na esfera pública.

Bassi (2012) apresenta um exame do atendimento da educação especial no Estado de Santa Catarina, no contexto da política de fundos (FUNDEF/FUNDEB) no financiamento da educação, instituída a partir da segunda metade dos anos 1990. Os Censos Escolares realizados entre 1996 e 2011 serviram de base de análise dos dados sobre matrículas e foram organizados em séries históricas em gráficos e tabelas. O estudo identificou o fator indutor da política de fundos advindo do estímulo financeiro na ampliação do atendimento e na política de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

⁵⁶ Alterado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a).

Desde o Brasil Colônia, o governo central criou e cobrou tributos⁵⁷. Conforme Pinto (2000), a elite, por sua vez, foi sempre resistente em pagá-los, buscando, geralmente com sucesso, transferir para as camadas mais pobres da população o ônus pela manutenção dos serviços públicos. Na época, o tributo básico cobrado pela Coroa era o *dízimo*, tributo eclesiástico, mas que os reis de Portugal assumiram como seu direito de cobrança, em troca de parte dos recursos arrecadados para a Igreja. O tributo do *dízimo* estava associado à circulação de mercadorias entre as províncias; no entanto, esse não era o único tributo pago pela população, pois havia os tributos de natureza local, taxas que incidiam sobre o comércio e coletas especiais para despesas específicas, como construção de pontes e prédios públicos. O autor ressalta que a propriedade das terras não era taxada, isentando as camadas mais altas de contribuições.

Ednir e Bassi (2009, p.48) afirmam que as leis são vivas, pois surgem como resultado da “luta entre grupos de interesses às vezes antagônicos e essa luta continua depois que a lei é aprovada”. Neste sentido, como os grupos disputam na elaboração e aprovação das leis, sabe-se que, na prática, desde o Brasil Colônia, os interesses da ampla maioria da população. Segundo Pinto (2000), o primeiro orçamento, de fato, do Brasil foi o de 1831-32, já no período imperial, pois, anteriormente a isso, os números de receita utilizados eram aproximados e com grande margem de imprecisão. Além da complexidade do tema e da imprecisão dos dados, destaca-se a rotatividade dos responsáveis ministeriais desde o Império, o que pode gerar ausência de informações ou inconsistência nos registros.

Com a República, o surgimento dos tributos de competência dos Estados, em particular os impostos sobre exportação sobre imóveis rurais e urbanos e sobre indústrias e profissões, configuraram alterações na sistemática tributária. Aos poucos novos tributos foram surgindo, como o Imposto de Renda de caráter geral, em 1924, e o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte e de Comunicação. Outra característica que foi configurando o período inicial da República, segundo o autor, é a progressiva institucionalização de um sistema de transferência de impostos, entre os diferentes níveis de governo, em

⁵⁷ Tributo: Imposto que se deve ao Estado, ao Poder Público; imposto pago pelos cidadãos ao Estado, contribuição, encargo, taxa. <http://www.dicio.com.br/tributo/> Acesso em 11 de novembro de 2013.

especial dos níveis centrais para os locais, a partir da Constituição de 1946 (PINTO, 2000).

Historicamente, o Brasil adota, desde a década de 1930, o princípio constitucional da vinculação de um percentual mínimo de recursos da receita de impostos dos poderes públicos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Entende-se que a história do financiamento da educação no país mostra que essa vinculação cumpriu um importante papel, no sentido de assegurar um mínimo de estabilidade para a educação; no entanto, há uma grande distância entre o percentual de recursos arrecadados e a garantia de um ensino de qualidade.

Em 1950, a despesa com a educação representou 2% da renda nacional, proporção insuficiente, uma vez que, na época, em torno de 51% da população brasileira encontrava-se na faixa etária de zero a 19 anos de idade. Naquele período, a Constituição de 1946 determinava que 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal seriam aplicados em educação, e a expectativa era de que a utilização dos recursos se estendesse à educação para parte da população sem acesso ao ensino regular, mas tal fato não aconteceu (TEIXEIRA, 1999).

Considera-se importante destacar que, desde 1964, ano que se caracterizou pela mudança no regime de governo, com a Ditadura Militar que se instaurou no País, uma característica que tem marcado a política tributária brasileira tem sido a progressiva introdução de uma nova fonte de receitas públicas, destinada, essencialmente, ao financiamento do setor social: as contribuições sociais. Nesse sentido, além da arrecadação de impostos⁵⁸ e taxas⁵⁹, as contribuições sociais⁶⁰ representam significativa fonte de arrecadação, com destaque ao salário-educação⁶¹, de especial importância para a manutenção do ensino público (PINTO, 2000).

⁵⁸ Imposto é uma contribuição compulsória destinada às necessidades gerais da administração pública, relacionada à utilidade pública e não a um benefício específico recebido. Os impostos destinam-se a financiar a educação através da receita de impostos de cada esfera administrativa pública (União, Estados, municípios e Distrito Federal) (OLIVEIRA, 2007).

⁵⁹ Taxa é um tributo que recai sobre um bem ou serviço de caráter econômico, por exemplo, água, luz, escrituras, etc.

⁶⁰ Contribuição social é a contraprestação devida pela seguridade social e outros benefícios na área social, garantida pelo Estado a determinado grupo da sociedade (OLIVEIRA, 2007).

⁶¹ O salário-educação é a operacionalização prática da responsabilização das empresas para com a educação e tem como base a folha de contribuição das empresas para a previdência social. É recolhido ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), daí remetido ao Ministério da Previdência, que repassa ao Ministério da Educação (Decreto Lei No. 55.551, de 12 de janeiro de 1965).

Nesta perspectiva, o par. 5º do artigo 212, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), com a redação que lhe foi dada pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996b), dispõe que "o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, pelas empresas, na forma da Lei". Esta nova redação não difere muito da original, que estabelecia somente a possibilidade de as empresas deduzirem do valor a recolher "a aplicação realizada no Ensino Fundamental de seus empregados e dependentes". O artigo 195 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que "a seguridade social será financiada por toda a sociedade, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios", e "das contribuições sociais do empregador, da empresa e da entidade a ela equiparada na forma da lei [...]". Dessa forma, transfere-se para a sociedade civil a responsabilidade pelo financiamento da educação, apontando o regime de colaboração como forma de garantir a aplicação dos recursos destinados (CHERMONT, 2008).

Segundo, Farenzena e Luce (2013), na agenda constituinte de decisões do Congresso Nacional, no período pós Constituição de 1988, o tema financiamento público da educação, considerando a relação com as responsabilidades federativas, foi se destacando. Discutiu-se muito, de acordo com as autoras, o papel da União na área da educação, assim como a definição das áreas prioritárias de atuação dos Estados; a exigência de colaboração entre os governos para assegurar a universalização do ensino obrigatório, dentre outros aspectos.

O FNDE, autarquia federal criada em 1968 e ligada ao Ministério da Educação, tem como competência fazer a gestão dos recursos arrecadados pelo salário-educação em cota federal e cota estadual e municipal, destinados a programas do governo e às secretarias de educação estaduais e municipais. Levam-se em consideração para esta distribuição os dados informados anualmente pelo Censo Escolar. O repasse direto aos municípios, segundo Ednir e Bassi (2009), atendeu à antiga reivindicação dos governos municipais, visto que antes ficavam à mercê dos Estados, nem sempre justos em sua distribuição.

O FNDE também conta com recursos adicionais de outras contribuições sociais, das loterias e concursos prognósticos para financiar os vários programas

que desenvolve, destacando-se os seguintes programas⁶²: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Brasil Alfabetizado, Apoio ao Atendimento de Jovens e Adultos (Fazendo Escola/Peja) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), e será abordado em momento posterior.

Pinto (2000) afirma que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que, como diz o nome, distribui recursos diretamente às escolas de Ensino Fundamental e ONGs que atendam às pessoas com deficiência, mas avalia que os recursos destinados às ONGs variam conforme o governo e a instituição, afirmando não haver dados claros de como isto ocorre.

Considera-se importante ressaltar que o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e, também, às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O Programa engloba várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, bem como o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático.

Nessa perspectiva, Peroni (2009) afirma que o PDDE, cuja principal fonte de recursos é o salário-educação, também repassa recursos para as instituições sem fins lucrativos que atendem a educação especial. A autora destaca que as escolas privadas que atendem à educação especial recebem mais recursos do PDDE do que as públicas. Dessa forma, relativamente à educação especial, não há uma definição do papel do Poder Público e das ONGs, no que diz respeito ao financiamento, às

⁶² Programas mantidos pelo FNDE:

1. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): assistência financeira, em caráter complementar, às escolas da rede pública de Ensino e às escolas de Educação Especial de entidades filantrópicas ou por elas mantidas.
2. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): transferência de recursos financeiros a estados e municípios para a alimentação escolar.
3. Brasil Alfabetizado: recursos para capacitação de alfabetizadores por meio de parcerias do estado/municípios com instituições públicas e privadas da sociedade civil.
4. Apoio ao Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Fazendo/Peja): Assistência financeira suplementar para aquisição de livros didáticos, contratação temporária de professores para ampliação do quadro, formação continuada de professores e aquisição de gêneros alimentícios.
5. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE): transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, para o transporte escolar de alunos da educação básica pública residentes na zona rural (EDNIR; BASSI, 2009).

despesas e aos recursos para manutenção do ensino, o que indica a necessidade de aprofundar estudos referentes ao tema.

Para Farenzena (2005, p.19),

[...] o financiamento constitui uma espécie de linha de fronteira que demarca as possibilidades de atuação dos entes federados e a amplitude de suas opções e estratégias na consecução de políticas próprias ou de políticas de colaboração intergovernamental.

A autora também reforça que, enquanto não houver um regime de colaboração, não haverá Sistema Nacional de Educação capaz de manter um ensino de qualidade.

Nesse sentido, Ednir e Bassi (2009, p.44) afirmam que “União, estados e municípios ainda estão longe de unir forças em prol da educação de qualidade para todos”. Além de definir as competências e atribuições de cada ente federado, também é necessário definir como as atribuições se reforçam, articulam-se e contribuem, em cada nível, para melhorar a qualidade do ensino. Compreender estas relações e avançar quanto à sua constituição é fundamental para que se concretizem os princípios expressos na Constituição Federal de 1988. França (2009, p.49) reforça esta necessidade ao afirmar que “apesar de termos no Brasil um sistema de educação, ainda é recorrente a divergência entre a intencionalidade das ações desenvolvidas nos diversos locais”. Assim, o sistema de educação existiria apenas como proposta e não se configuraria na prática em ações articuladas para atendimento às necessidades de escolarização da população brasileira.

Considera-se importante, para contextualizar a educação nacional, rever a política de fundos proposta e implantada a partir de 1998 no país, com o intuito de ampliar o montante de recursos aplicados na educação, redistribuindo de forma a garantir a qualidade do ensino.

A discussão sobre a política de Fundos também remonta à década de 1930, quando particularmente Anísio Teixeira⁶³ iniciou a luta em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade no Brasil, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação⁶⁴ (1932), que já contava, em sua formulação, com a proposta da criação de Fundos. A influência das ideias dos pioneiros da educação apareceu nas

⁶³ Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) foi jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro.

⁶⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova data de 1932, escrito durante o governo Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com visões ideológicas diferentes, procurava intervir nos rumos da educação no país. Escrito e assinado por 26 intelectuais, dentre os quais Anísio Teixeira e Fernando Azevedo se destacam.

Constituições Federais, em especial a de 1934, que criou os Fundos, e a de 1988, que implantou a maioria dos princípios defendidos no Manifesto. Para Anísio Teixeira, os Fundos não só deveriam ficar ao abrigo das contingências orçamentárias normais, mas também permitir acréscimos sucessivos, independentemente das oscilações de critério político de nossos administradores (LIMA, 2006). Em 1961, Anísio se manifesta sobre a questão dos Fundos da seguinte forma:

Os planos de financiamento obedecerão às seguintes normas: os orçamentos serão baseados no custo individual do aluno, esse custo será calculado pela forma prevista de salário do professor (70%), de despesas de materiais de manutenção e administração (20%) e de despesas de prédio e conservação (10%); e os 10% desse custo do aluno (estadual e municipal), junto com os 10% do auxílio federal, constituirão o fundo para empréstimos, tornando possível a negociação dos mesmos em bases nacionais e internacionais (LIMA, 2006, p. 27).

Além de sinalizar as normas para funcionamento do Fundo, Anísio Teixeira explicita as fontes e propõe formas de distribuição dos recursos, com base no custo-padrão do aluno-ano, no serviço comum do ensino. Apesar de apresentar a proposta de Fundos e qualificá-la ao longo do tempo⁶⁵, a criação do FUNDEF acontece apenas na década de 1990.

Nesse sentido, a vinculação constitucional de recursos é a previsão, no texto constitucional, de uma alíquota mínima de receita de impostos, a ser aplicada em educação, e o dispositivo de vinculação obriga os governantes ao repasse, nos prazos determinados, sob pena de serem acusados de crime de responsabilidade.

Portanto, o uso da vinculação de recursos, ou seja, *amarrar, obrigar a fazer*, quando se considera educação, representa um avanço no que se refere às políticas públicas, pois visa impedir que motivos de ordem política desvirtuem princípios da educação para todos. Desta forma, a obrigação em aplicar os recursos em educação fez com que se constituíssem as transferências automáticas da União para os estados e municípios, a fim de proteger as verbas por meio da vinculação. Além da vinculação, a subvinculação, ou seja, outras porcentagens que devem ser obrigatoriamente usadas em aspectos específicos, considerados prioritários, também estão garantidas em lei e contribuem para que os recursos cheguem aos gestores locais (EDNIR; BASSI, 2009).

⁶⁵ Anísio Teixeira assina o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que faz referência aos fundos e reapresenta a proposta em 1947, na Assembleia Legislativa da Bahia e ao Conselho Federal de Educação, no relatório ao Plano Nacional de Educação, em 1961.

Cabe destacar que o FUNDEF foi regulamentado com a Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996a), e previa que 15% dos impostos de âmbito estadual fossem repassados aos governos estaduais e prefeituras, em função dos seguintes critérios: número de matrículas no Ensino Fundamental regular presencial, estimativa de novas matrículas e custos diferenciados por aluno (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, escola rural, educação especial) (DAVIES, 2001). Considera-se a pertinência de um questionamento, no que se refere ao padrão de qualidade, pois, ao discutir o valor gasto por aluno, traduzido na política de Fundos, há uma inversão, já que não se discute o que seria o ensino de qualidade e os recursos necessários para sua efetivação, mas o montante de recursos disponíveis, no momento para aplicação (OLIVEIRA, 2007).

O Parecer CNE nº 26, de 17 de fevereiro de 1997, que trata do financiamento da educação, na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a) retoma o art. nº 68, que determina as bases do financiamento público da educação, definindo como fontes de receita os impostos próprios das três esferas federativas, as transferências constitucionais e as outras transferências entre esferas de governo, as chamadas transferências voluntárias. O salário-educação, importante fonte de financiamento do Ensino Fundamental é cobrado sobre a folha de salário das empresas (BRASIL, 1997).

Também, a Lei que regulamentou o FUNDEF previa a constituição, em nível federal, estadual e municipal dos conselhos de acompanhamento e controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação de recursos do Fundo. Davies (2001) critica o funcionamento *democrático* desses conselhos, sinalizando que são mais estatais do que sociais, em sua composição e representação.

Gil (2009) realizou um estudo sobre os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, no âmbito da União, e apontou lacunas de interpretação teórica e prática, sobre o que seria o papel de acompanhamento, controle e fiscalização do Conselho. Conclui-se, com o estudo, que o Conselho careceu de “[...] uma espinha dorsal que o sustentasse, de linhas mais claras de intervenção, bem como se ressentiu da ausência de poderes e de atribuições específicas” (GIL, 2009, p. 212).

Bassi (2001) realizou pesquisa sobre o financiamento das redes municipais de Educação Básica, no Estado de São Paulo, no período imediatamente anterior e posterior à implantação do FUNDEF, durante a década de 1990. O autor afirma que,

ao longo da investigação, notou-se a melhora na transparência dos registros das despesas educacionais e constatou-se a maior eficiência e o avanço na equidade do gasto por aluno no Ensino Fundamental. Isso assegura um montante de recursos suficiente para a universalização desse nível de ensino, conforme os padrões atuais oferecidos.

Ainda analisando o funcionamento do FUNDEF, Davies (2001, p. 42) sinaliza que o Fundo, por um lado, trouxe “[...] dinheiro novo para alguns poucos governos estaduais e milhares de municipais” e, portanto, possibilitou, e não garantiu, melhoria de uma parte do magistério do Ensino Fundamental; de outro, representa perda para governos, sendo, por isso, fundamentalmente uma “redistribuição da miséria”.

Outro estudo de Davies (2004), sobre o FUNDEF, alertava para vários artifícios contábeis aplicados nas contas estaduais, no Estado do Rio de Janeiro, que causaram prejuízo à educação pública. Um dos artifícios diz respeito à não-contabilização de certas receitas de dívida ativa oriunda de impostos, bem como de suas multas, juros de mora e a receita patrimonial com origem em impostos, na base de cálculo do percentual mínimo, e de outras receitas como acréscimo mínimo (salário-educação, convênios, serviços e empréstimo para ressarcimento parcial das perdas do governo estadual com o FUNDEF).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF, a partir de 2007 (BRASIL, 2006b; 2007b; 2007c)⁶⁶, alterou a trajetória dos recursos públicos, oriundos da vinculação da receita dos impostos, destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A expansão do atendimento à educação especial, assim como às demais etapas e modalidades da Educação Básica, passou a ser condicionada pela política de fundos contábeis, implantada a partir de 1996.

Machado (2009) ressalta que a distribuição dos recursos entre cada Estado e seus municípios é feita através de coeficientes com base em critérios, ou seja, parâmetros para cada etapa, modalidade ou situação de oferta, dos quais destaca: o número de matrículas e os fatores de ponderação.

⁶⁶ O FUNDEB está previsto para vigorar durante 14 anos, de 2007 a 2020.

Souza e Faria (2004, p. 564), em estudo realizado acerca das políticas públicas que servem ao financiamento da educação municipal, ensinam que a questão que vinha marcando os debates sobre o financiamento da educação no Brasil, nos últimos sete anos, consistia na necessidade de se superar os entraves do FUNDEF, de modo a evoluir para um novo Fundo, que fosse capaz de “[...] transpor o modelo cultural historicamente excludente e desigual; respeitar os níveis e modalidades de ensino que compõem e afetam a Educação Básica e, por fim, contemplar, em efetivo, a valorização do magistério”.

Já o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) ampliou o percentual e a base de financiamento. A taxa de vinculação chegou, em 2009, a 20% da cesta de tributos. Também outros impostos passaram a integrar o cálculo, como o IPVA, do ITCMD e da quota-parte municipal do ITR. Além desses tributos, a receita da dívida ativa é nova fonte com que conta financeiramente o ensino básico.

Para Saviani (2008), a política educacional decorrente das medidas da Emenda 14, que altera a Constituição Federal de 1988, acabou inviabilizando, em diversos municípios, a manutenção - em quantidade e qualidade - de programas de Educação Infantil, de educação especial e de programas de Educação de Jovens Trabalhadores, principalmente nos municípios que decidiram investir nessas modalidades educacionais.

Arelaro e Gil (2008) trazem importante contribuição, ao refletirem sobre as diferentes perspectivas, quando se trata do entendimento da política de Fundos. Por um lado, defende-se uma escola *unitária*; por outro, não se pode crer que isso surja de uma ação isolada de 5.500 municípios e 27 estados, como em diversos aspectos ocorre hoje. É o que vem se traduzindo em *livre mercado*, em que os mais *aptos* sobrevivem; ou seja, mais do que sobreviverem, todos têm o direito de fazê-lo com qualidade, o que exige outros mecanismos de busca de igualdade.

A Constituição Federal, do artigo 205 ao artigo 214, refere-se, várias vezes, à qualidade do ensino (BRASIL, 1988). No artigo 3º, prevê a “garantia de padrão de qualidade”, como princípio do ensino, e a define, no artigo 4º, inciso IX, como “variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Discute-se, portanto, um padrão mínimo de qualidade, definido nacionalmente, e o conceito de custo-aluno-qualidade, diferenciado por etapas e modalidades de ensino, aparece neste contexto

como essencial. Nesse sentido, há poucos estudos que apontem o custo-aluno-qualidade da educação especial, o que abre margem a diferentes interpretações no que tange ao custo desta modalidade de ensino (CARDOSO, 1997; MOREIRA; CARVALHO, 2011).

Farenzena, Schuch e Batista (2006) realizaram estudo referente aos custos educacionais de uma amostra de escolas públicas do Rio Grande do Sul que oferecem Educação Básica; escolas que foram selecionadas pelo pressuposto de oferecerem condições para oferta de um ensino de qualidade. No que diz respeito à gestão das escolas, o estudo demonstrou que as instituições com órgãos de participação da comunidade atuantes apresentam menos problemas na gestão administrativo-financeira e pedagógica, pois a gestão é mais transparente e existe mais afinidade entre a comunidade e os objetivos a serem alcançados pela escola. Tal perspectiva indica a necessidade de realizar estudos relacionando o financiamento com os custos e a gestão educacional, pois os princípios que orientam a administração podem influenciar, significativamente, as unidades escolares.

Nesse contexto, Farenzena (2006a, p. 13) afirma que “[...] estimativas atualizadas de custo são necessárias para atender às exigências de mecanismos de alocação e de redistribuição de recursos, como o FUNDEF”. O custo-aluno acaba sendo uma categoria importante para definir a necessidade de recursos educacionais, sua redistribuição e o desenho de políticas que procurem dotar as escolas de insumos tidos como indispensáveis ao processo educacional.

Em âmbito nacional, a Campanha pelo Direito à Educação, a partir de 2002, definiu como uma de suas metas a elaboração do custo aluno-qualidade. Mas o que se almeja em termos de qualidade? O tema é polêmico, pois se forem consultados estudiosos da área, bem como ouvida a opinião da comunidade escolar haverá uma imensa gama de itens considerados imprescindíveis para a qualidade do ensino, nem sempre coincidentes.

Além das desigualdades regionais existentes em nosso país, há inúmeras outras desigualdades que precisam ser superadas (de renda, entre brancos, negros e indígenas, entre campo e cidade, entre diferentes idades, por opção sexual, de pessoas com deficiência). Essas desigualdades, construídas historicamente, “manifestam-se em desigualdades de acesso, de recursos a oportunidades, a

saberes e ao poder formal⁶⁷” (BRASIL, 2011b, p. 21). Nesta perspectiva, é preciso reconhecer as desigualdades, considerando as dimensões da aprendizagem e a qualidade do ensino que se almeja.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação estabeleceu que a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem se relaciona à qualidade dos insumos utilizados. Os insumos estão organizados em quatro grandes tipos⁶⁸: insumos relacionados à estrutura e ao funcionamento, insumos relacionados aos trabalhadores e trabalhadoras em educação, insumos relacionados à gestão democrática e, por último, insumos relacionados ao acesso e à permanência. Politicamente, a Campanha Nacional optou por definir os valores do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), valor que possibilita alcançar os padrões mínimos e básicos previstos na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2011b).

Interessante observar que a Campanha Nacional realizou algumas simulações considerando uma escola que incluía, em salas regulares, alunos com deficiência. A avaliação considerou que o CAQi de uma pessoa com deficiência deve ter, no mínimo, o dobro do custo aluno-qualidade de uma pessoa sem deficiência. Tal dado está alinhado com o Decreto nº 6.751 de 2008 e, posteriormente com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que prevê a dupla contabilização em caso de alunos com deficiência matriculados em classes comuns. No entanto, considera-se que haja diferença nos impactos do custo-aluno em função do tipo de deficiência e sugerem aprofundamento na definição destes custos (BRASIL, 2011b).

Ednir e Bassi (2009), no entanto, destacam a diferença entre o que o governo oferece e o que é necessário para assegurar uma Educação Básica de qualidade, comparando os valores finais propostos pelo CAQi e os disponibilizados

⁶⁷ Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito? 2. Ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

⁶⁸ 1. Insumos relacionados à estrutura e ao funcionamento: consideram a construção e a manutenção de prédios e a existência de instalações adequadas, de laboratório, biblioteca e parquinho, de materiais básicos de conservação e de equipamentos de apoio aos processos educativos.

2. Insumos relacionados aos trabalhadores e trabalhadoras em educação: abrangem condições de trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho e as condições para a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação.

3. Insumos relacionados à gestão democrática: estímulo à participação da comunidade escolar, que envolve o trabalho em equipe, a elaboração do Projeto Pedagógico e a democratização da gestão da escola e dos sistemas de ensino e discussão com as comunidades sobre os indicadores de qualidade.

4. Insumos relacionados ao acesso e à permanência: aqueles que devem ser assegurados pelo Poder Público para garantir as condições de permanência dos alunos, entre eles, o material didático, o transporte escolar, a merenda, o vestuário. (BRASIL, 2011b).

pelo FUNDEB em 2007. A análise do CAQi indica a necessidade de unidades escolares menores, número menor de alunos por classe, salários maiores para os profissionais da educação e mais tempo na escola. Esses autores afirmam que a oferta de uma educação de qualidade, de acordo com os direitos de cidadania e de democracia, requer um volume maior de recursos do que hoje se vincula constitucionalmente.

Nesta perspectiva, Kassar (2011) realiza estudo sobre elementos que contribuem para a constituição da educação especial brasileira como uma política pública e aborda o papel do governo brasileiro na história da educação destinada às pessoas com deficiência e as relações entre as políticas nacionais no campo da educação e os acordos internacionais. O conceito de políticas públicas, neste caso, implica a existência de um jogo de forças que se expressam, por exemplo, na relação possível entre os acordos internacionais e a leis e diretrizes brasileiras para a educação especial. A autora mostra o quanto a sociedade civil – as organizações e instituições que historicamente atendem ao alunado da educação especial – representa força nesta área, manifestando-se no que se refere às propostas em busca de um sistema educacional inclusivo.

Desta forma, estudos relativos à educação especial são imprescindíveis, pois há, no senso comum, um discurso de que esta modalidade de educação seja cara do ponto de vista do financiamento. E, realmente, a contabilização da dupla matrícula para alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino e no AEE sinaliza para o entendimento de que haja necessidade de dispender recursos financeiros para que as necessidades destes alunos sejam consideradas no âmbito da escola regular. Na perspectiva aqui apresentada, entende-se a necessidade de dispender recursos como um direito do aluno com deficiência e como uma forma de reconhecer e considerar, no financiamento, condições que contribuam para o enfrentamento das desigualdades.

2.5.2 Financiamento da educação especial: pontos em destaque

França (2013) analisou as produções científicas relacionadas ao financiamento da educação especial, de modo a identificar os focos de análise, os

resultados, as contribuições e as lacunas na literatura. Cita a autora que no Portal da CAPES foram encontrados cinco trabalhos relacionados à temática e no Portal CNPQ um trabalho. Em anais de eventos (ANPED, ANPAE, ENDIPE e eventos da educação especial) foram localizadas treze produções, totalizando dezenove estudos referentes ao tema.

Assim, a literatura aponta para as diferentes configurações do papel do Estado, no que tange ao financiamento da educação especial, desde seu descompromisso e/ou ausência, abrindo espaço para a iniciativa privada e assistencial, até a incorporação por parte do Poder Público da responsabilidade em oferecer e manter o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. A análise de França (2013) mostrou que há pouca produção voltada ao financiamento da educação especial, principalmente no âmbito dos municípios, de modo a identificar o quantitativo de recursos voltados a essa modalidade de ensino.

O atual contexto do financiamento educacional reporta à arena orçamentária na qual ocorrem as disputas por recursos em geral e, particularmente, por recursos financeiros orçamentários. No caso da educação especial, existe o agravante de se tratar de um alunado, em grande parte, oculto por preconceitos, tanto que, no Brasil, segundo dados de organismos internacionais, o atendimento às pessoas com deficiência dista muito da estimativa do total, da demanda presumida (BRASIL, 1996).

Considerando, portanto, o histórico do atendimento no estado, no tocante especificamente à educação especial, relativo aos alunos matriculados no Ensino Fundamental, a legislação do FUNDEF prescreveu, na época, a definição de um valor mínimo por aluno/ano, diferenciado de acordo com o nível de ensino e o tipo de estabelecimento, que levasse em conta o custo por aluno. Somente a partir de 2000 entrou em vigor esta diferenciação, ao elevar o valor mínimo por aluno das matrículas da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e de educação especial. No Fundamental, os valores estabelecidos correspondem a ínfimos 5% superiores ao valor das matrículas na 1ª a 4ª série. Em 2005, nova diferenciação elevou em 7% o valor mínimo por aluno da educação especial, junto com o das séries finais, na zona rural, em relação ao valor repassado para as matrículas nas primeiras quatro séries.

No que tange à educação especial, estudos como os do Ministério da Educação, realizado por Gomes e Amaral Sobrinho, evidenciaram a precariedade das informações referentes ao tema e destacaram que não se pode ter uma política

de financiamento sem informações precisas (BRASIL, 1996a). Concorda-se com os pesquisadores, na medida em que a gestão pública requer dados e, para que se possa elaborar políticas claras e consistentes de educação especial, os processos incluem critérios técnicos e, portanto, claros, de alocação de recursos financeiros. Desse modo, espera-se que, esta tese contribua para refletir sobre o processo de gestão e financiamento da educação especial municipal de Cachoeirinha, ou seja, se esteja contribuindo para o avanço do conhecimento sobre como estas relações se estabelecem nas redes públicas municipais.

Nesse sentido, ainda segundo Gomes e Amaral Sobrinho (BRASIL, 1996a), é preciso que seja revista a posição da educação especial, na estrutura das Secretarias de Educação, visto que a área carece de propostas de escolarização voltadas a esse alunado. Sabe-se que, historicamente, o atendimento ao alunado da educação especial acontece pela sociedade civil, uma vez que o Poder Público transfere a responsabilidade pela educação desta parcela da população às famílias e a pessoas “caridosas”, que assumem a tarefa de atendê-la, nem sempre de forma a contemplar propostas qualificadas de escolarização (BRASIL, 1996a). No que diz respeito a esta afirmação, considera-se importante destacar o contexto histórico em que foi escrita, pois da década de 1990 em diante muitas mudanças aconteceram e as políticas públicas para este alunado avançaram de forma significativa.

Referentemente à educação especial não se tem ainda conhecimento pormenorizado de como os recursos são despendidos, nem, em certos casos, de como as despesas são financiadas. Como se sabe, a responsabilidade pela educação especial é dividida entre a União, estados, municípios e numerosas Organizações Não-Governamentais (ONGs). O Poder Público tanto atua diretamente quanto repassa verbas a ONGs, enquanto estas conjugam várias fontes de receita, como recursos públicos e privados, para prestarem seus serviços. Alguns estudos preliminares, no entanto, indicam que não se tem ideia de como isto ocorre (BRASIL, 1996a).

Em recente estudo, Peroni (2009) afirma que, desde o Império até hoje, a justificativa da não universalização pública do ensino é o erário insuficiente. A autora destaca que, na educação especial, este descompromisso do Estado é ainda mais evidente, pois as fronteiras entre o público e o privado, na escolarização deste alunado, sempre foram mais tênues. Dessa forma, a justificativa de ausência de recursos para a educação e para a educação especial permeou os discursos dos

gestores ao longo tempo. Fica, então, o questionamento do quanto há para ser entendido no que diz respeito aos processos de destinação e utilização de recursos financeiros na área no país.

Bassi e Viegas (2009), em estudo realizado sobre o financiamento da educação especial, verificaram a expansão, em menor velocidade que a do setor público, das escolas especializadas do setor privado filantrópico, com apoio de recursos públicos. Instituições como a APAE e a Fundação Educandário Pestalozzi assumem parte do atendimento educacional das crianças e jovens com deficiência. Isto pode contradizer a proposta governamental que tem a educação inclusiva como um princípio legal e normativo. A contradição se explicita a partir do momento em que a legislação e as políticas públicas educacionais assumem a inclusão como um princípio, mas subvencionam as instituições privadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Machado (2009, p. 9) reforça que “estados e prefeituras também podem ter computadas, para fins de redistribuição de recursos, matrículas da educação especial de instituições privadas conveniadas com os respectivos governos”. Portanto, dependendo da configuração de constituição dos serviços pelo poder público, mantém-se o vínculo com as instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que realizarem atendimento às crianças e jovens com deficiência.

Nesse sentido, constatou-se que a educação especial se beneficiou da alteração de regras de alocação, no financiamento da educação decorrente do FUNDEF, que foi o principal motivador de elevação da matrícula, pois ampliou os recursos públicos para a área. Além disso, o Governo Federal implantou diversos programas e direcionou outras fontes adicionais de recursos financeiros, provenientes do FNDE, que favoreceram a expansão do setor privado. Verifica-se que o valor mínimo nacional por aluno/ano, redistribuído pelo FUNDEF para as matrículas de educação especial, assim como para todo o Ensino Fundamental, ficou muito aquém de suprir o custo por aluno, de modo adequado e suficiente para que o atendimento fosse oferecido com um padrão de qualidade aceitável (BASSI; VIEGAS, 2009).

Nessa perspectiva, é necessário ter maior clareza quanto ao tipo de atendimento oferecido pelas instituições filantrópicas e privadas. Isso pode ser obtido por meio de estudos de natureza qualitativa, analisando a tendência, a composição e a fonte dos recursos destinados à educação especial. Mesmo no setor

público, ressalta-se a insuficiência de recursos repassados pelo FUNDEF. A referência para entender esta limitação estrutural está no baixo percentual de gasto com educação, realizado pelo Brasil. Vale lembrar, nesse sentido, que o Brasil teve vetada a elevação para 7% do PIB nos investimentos em educação, no Plano Nacional de Educação, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. O veto é coerente com o fato de que, historicamente, o Governo Federal não tem contribuído com a Educação Básica. Assim, sem um aporte substancial de recursos dessa esfera, o panorama da educação especial, em particular, e da educação, de modo geral, não ultrapassará a mera expansão quantitativa das matrículas.

Desse modo, o novo contexto no financiamento da educação, constituído pelo FUNDEB, a partir de 2007, ampliou os recursos para a educação e reservou um lugar destacado para a educação especial. Esse lugar, no entanto, ainda é insuficiente para atestar a oferta condizente com os parâmetros de direito à educação da população brasileira, estabelecidos na Constituição (BRASIL, 1988). A necessária expansão da oferta educacional, mas, principalmente, a garantia de um ensino de qualidade para as pessoas com deficiência recoloca desafios que envolvem o aumento do fundo público para a educação pública, passando pelas definições do regime de colaboração intergovernamental no financiamento e chegando ao necessário redimensionamento das redes público-privadas educacionais.

Para avançar em relação à compreensão do custo de uma educação de qualidade, estudos na área do financiamento, com o objetivo de compreender o Custo-Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) podem contribuir para refletir sobre os sentidos na educação especial. Estudos como o de Cardoso (1997) auxiliaram a identificar e analisar comparativamente o custo-aluno e seus componentes em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e os resultados mostraram o elevado custo da educação especial comparativamente ao ensino comum. Nesse contexto, Moreira e Carvalho (2011) também realizaram investigação sobre o CAQi de alunos com deficiência no Ensino Médio da rede pública na cidade de Curitiba e destacaram que a prática inclusiva exige, no mínimo, um investimento duplicado em relação ao CAQi de alunos sem deficiência. Portanto, estes estudos já apontavam para a necessidade de maior investimento relativamente à educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) representa um marco na trajetória e no entendimento da oferta da educação especial no país. O texto do Decreto sinaliza para os “[...] efeitos da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos do ensino regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular”. Tal medida altera o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que passa a prever, no artigo 14, que:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, 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, 2007c).

Dessa forma, a partir de 2008, os alunos com deficiência passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no AEE. No que se refere à oferta e ao tipo de atendimento indicado para os alunos com deficiência, a concepção é clara: matrícula em escola regular, classe comum, com AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar, nunca substitutiva. A obrigatoriedade, prevista na forma da lei, com certeza impulsionou o comportamento das matrículas na escola comum, por parte dos alunos com algum tipo de deficiência, mesmo que ainda se lide com resistências no que se refere à aceitação do que a legislação aponta.

É importante destacar que, no caso do alunado historicamente vinculado à educação especial, mantém-se o atendimento pelo Poder Público e por instituições da sociedade civil, que arcaram com essa demanda por longo tempo. Em muitos municípios, o atendimento privado é a forma prioritária de atendimento, e as redes públicas, sejam estaduais sejam municipais, não atendem ao contingente de pessoas com deficiência em sua escolarização. Há redes, no entanto, como a estudada, em que os serviços de atendimento ao alunado da educação especial acontecem nos sistemas de ensino, que constituíram classes e escolas especiais há algumas décadas para o atendimento a este alunado, e que hoje reconfiguram a forma de atendimento no intuito de organizar o AEE sob a lógica das SRM e Centros.

Conforme já tratado, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 reporta-se ao Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e aponta que, na implementação, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Com relação à dupla contabilização, no âmbito do FUNDEB, tem-se a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, no artigo 8º:

Parágrafo Único. O financiamento da matrícula do AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro do Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de educação especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Destaca-se que, além de indicar a dupla matrícula nas escolas regulares da rede pública, o Decreto também indica, primeiramente, o AEE oferecido na própria escola ou em outra da rede pública, tanto em SRM quanto nos Centros. No entanto, há espaço ainda para que instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos continuem oferecendo o AEE através de Centros.

No governo atual⁶⁹ foi publicado o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, revogando o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b). A principal alteração diz respeito aos serviços de apoio especializado, denominados AEE e “compreendidos como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente” (art. 2º, par.1º). Neste mesmo artigo, o AEE é referendado como complementar à formação dos estudantes com deficiência, TGD, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Chama a atenção, em modo especial, no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) a ênfase ao financiamento do AEE para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público. Este Decreto

⁶⁹ Governo Dilma Russef, de 2011 a 2014.

parece responder às manifestações de diferentes instituições nesta categoria, as quais se posicionaram publicamente quando da aprovação do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b). Tal fato reforça a concepção de autores como Mainardes (2006; 2009), que entendem as políticas como resultados de um jogo de forças que se estabelece entre os diferentes atores na disputa por espaço e por garantia de formas de viabilização de práticas por vezes históricas. No caso da educação especial, historicamente, os governantes dividiram com a sociedade civil e instituições voltadas para a educação especial a responsabilidade pela oferta do atendimento às pessoas com deficiência.

A Nota Técnica nº 62 (MEC, 2011) traz afirmativa que referenda a intenção do Poder Público:

Por outro lado, importa ressaltar que para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a atual política de educação especial desenvolvida pelo MEC em parceria com os demais entes federados, desde 2003, implementa ações, ampliando o financiamento público direcionado à melhoria das condições de acesso e participação dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede regular de ensino.

Do ponto de vista do financiamento da educação especial, reforça-se o intuito de investigar como se manifestam as matrículas na rede pública municipal, a partir de tal legislação, que aponta tão claramente a responsabilidade do Poder Público pela escolarização das pessoas com deficiência, mesmo que com parcerias/convênios com instituições da sociedade civil.

Por fim, ainda que com certa brevidade, procurou-se trazer aspectos referentes ao financiamento da educação nacional, que pudessem subsidiar as reflexões acerca do direito à educação de qualidade, da criação de políticas públicas, na perspectiva da escolarização das pessoas com deficiência e da influência da política de fundos na consecução de objetivos que se pautem no direito constitucional à escolarização.

3 CARACTERIZANDO A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACHOEIRINHA

3.1 GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL: CONSTITUIÇÃO E DESAFIOS

Inicia-se neste capítulo a exposição de alguns dados para caracterização do município de Cachoeirinha. Este é um município brasileiro, localizado no Rio Grande do Sul, microrregião de capital, fazendo divisa com Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, Gravataí e Alvorada, possuindo acesso facilitado a estes municípios vizinhos. O município foi criado por uma lei estadual em 9 de novembro de 1965 e instalado em 15 de maio de 1966. Limítrofe com Porto Alegre, o município, desde a década de 1970, é uma das regiões gaúchas com maior crescimento populacional, destacando-se por ser um centro industrial importante do Estado (IBGE, 2010a). Ainda, Cachoeirinha conta com 118.278 habitantes que se dividem em 44 km² de área territorial, e a taxa de urbanização atinge 100% (IBGE, 2010b).

O município de Cachoeirinha conta com 102 escolas, sendo 14 estaduais, 33 municipais e 55 particulares, cadastradas no Educacenso. Dezesete dessas escolas possuem AEE, sendo 16 municipais e uma estadual (BRASIL, 2013). Sabe-se que na rede pública municipal há 12 SRM em escolas de Ensino Fundamental e duas SRM em escolas de Educação Infantil. No que se refere à quantidade de alunos do município e sua distribuição por dependência, a tabela abaixo nos mostra o seguinte:

Tabela 3 - Resultados Preliminares do Censo Escolar 2013 – Educacenso

Dependência	Matrícula Inicial																	
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
	Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
Estadual	0	0	2419	3877	4833	874	139	422	0	0	0	0	43	28	25	1	1	7
Municipal	644	784	5693	3434	0	0	467	0	0	0	5	9	213	71	0	0	13	0
Privada	1110	960	1131	600	392	308	158	127	0	0	0	7	15	4	3	0	1	1
Total	1754	1744	9243	7911	5225	1182	764	549	0	0	5	16	271	103	28	1	15	8

Fonte: Site do INEP (BRASIL, 2013).

Observa-se que, em relação à educação especial, a rede municipal é a que mais atende os alunos nos diferentes níveis de ensino, pois são 213 alunos com deficiência nos anos iniciais e 71 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. A rede estadual totaliza 71 no Ensino Fundamental e a rede privada apenas 22 alunos com deficiência matriculados. No entanto, como a rede municipal não oferta Ensino Médio, os 25 alunos com deficiência matriculados nesta etapa de ensino encontram-se na rede estadual e três alunos na rede privada. Esses dados mostram uma tendência no município, também relatada pelos entrevistados, de que os alunos com deficiência sejam atendidos pela rede municipal de ensino, tanto em função do histórico que se construiu ao longo do tempo quanto no que diz respeito ao reconhecimento da comunidade pelo trabalho desenvolvido na rede, com espaços específicos para atender aos alunos com deficiência.

Ainda no que se refere à compreensão do atual momento da rede municipal, a secretária municipal de Educação de Cachoeirinha é professora concursada da rede pública municipal, como docente de Língua Portuguesa, também com Especialização em Gestão e Planejamento. Foi secretária de educação no final da década de 1980, retornou ao cargo em 2008 e tem experiência de nove anos de gestão pública. Segundo ela:

Cada dia é um novo dia, na educação tudo muda. Se fizer um comparativo com a década de 1990, era tudo muito parado; assim, águas mornas. O Governo Federal não tinha políticas públicas, na realidade, que atingissem os municípios. Se o município quisesse fazer alguma coisa, tinha que fazer com as próprias pernas. [...] Hoje já não é assim, é muito diferente. Há políticas públicas, tem o PAR, tem o PDE. Com planejamento, com critério. Podemos até não concordar com os critérios, mas os critérios existem (Entrevistada 1).

Cabe registrar que a Secretaria de Educação de Cachoeirinha está dividida em setores⁷⁰, sendo que o principal deles é o próprio Gabinete da Secretária Municipal de Educação, que atende todos os demais setores, auxiliando em seus encaminhamentos, através das coordenações e de grupos de trabalho. Administrativamente, conta com os Setores Administrativo, Financeiro, Estatístico e de Recursos Humanos. O Setor Administrativo é responsável pelo suprimento de materiais, manutenção predial, transporte, agendamento de transporte de alunos

⁷⁰ Fonte: <http://www.cachoeirinha.rs.gov.br/portal/index.php/a-smed/apresentacao>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

para passeios e trabalhos de campo, bem como distribuição de uniformes e material escolar para todos os alunos das escolas da rede pública municipal de ensino.

Na composição da Secretaria de Educação, há também o Setor Financeiro, que analisa prestação de contas, repasse trimestral, encaminhamento e acompanhamento de pedido de compras para obras, materiais para as escolas e secretaria, contratação de serviços e aquisição de gêneros alimentícios. Além disso, o setor é responsável pela prestação de contas de convênios federais e estaduais como PDE, PDDE, Escola Aberta, Educação Integral (Mais Educação).

Dois programas federais, o Educacenso e Projeto Presença⁷¹, são coordenados pelo Setor Estatístico junto às escolas. O setor também dá suporte técnico e monitora o uso do Programa *I-School*, utilizado como ferramenta para matrículas, documentação e movimentação de alunos. O Projeto Presença é parte integrante do Bolsa Família e cerca de 4.000 alunos da rede pública municipal investigada participam do mesmo. Observa-se que esse dado caracteriza a rede municipal, pois dos 9.793 alunos matriculados nas escolas públicas municipais, em torno de 4.000 são integrantes do Bolsa Família, portanto, oriundos de famílias carentes.

Entre várias atribuições, o Setor de Recursos Humanos é responsável pela nomeação e cadastro de servidores públicos, conforme Política de Recursos Humanos, bem como realiza estudo do quadro de profissionais por escola (QPE). Responsável pela formação de secretários de escola, o setor atende aos servidores, emite documentação e acompanha a vida funcional dos mesmos.

Para suporte pedagógico na rede municipal de ensino, a Secretaria de Educação conta com: Setor Pedagógico, Setor de Aspectos Legais e Setor de Programas e Projetos Especiais. O Setor Pedagógico coordena as escolas municipais, assessorando, trazendo subsídios e orientando quanto a questões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Há vários grupos de trabalho no Setor Pedagógico que dão suporte às ações nas escolas: assessoria do Ensino Fundamental e EJA, Educação Infantil, creches comunitárias e grupo técnico, que

⁷¹ O Projeto Presença, lançado pelo ministro Fernando Haddad, em 2005, criou as condições para o aperfeiçoamento da coleta de informações do Censo Escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O projeto se constituiu em quatro etapas: cadastro de alunos, professores e escolas; Sistema Nacional de Acompanhamento da Frequência Escolar (Safe); Censo Escolar em Tempo Real a partir de 2006; e integração com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3900 Acesso em 16 de novembro de 2013.

conta com psicólogo, psicomotricista, psicopedagogo, fonoaudiólogo e assistente social.

No Setor Pedagógico havia, até 2012, os seguintes grupos de trabalho ligados à educação especial: equipe de educação especial inclusiva, que realizava assessoria nas escolas regulares com alunos em inclusão; o grupo atendimento especializado, que atendia a demandas das diversas áreas visando auxiliar o desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos alunos; e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), vinculado ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais (SRM) adquiridas através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, do MEC. Além desses, o grupo de trabalho vinculado à Assessoria Pedagógica para a Diversidade assessorava as formações continuadas de professores, subsidiando as diversas atividades práticas desenvolvidas nos seguintes eventos: Acampamento Estudantil, Seminário de Educação, Mostra Científica e da Diversidade, Programa Livro Lido⁷².

Quando se considera o conjunto de setores, as atribuições e grupos de profissionais envolvidos, pode-se dizer que há um importante destaque à temática educação especial, educação inclusiva e diversidade nos grupos de trabalho da Secretaria de Educação.

No ano de 2013, houve uma reestruturação no que se refere à Secretaria e as informações sobre as mudanças ainda não estão disponíveis ao público, mas se sabe que a reestruturação toca, basicamente, nos grupos envolvidos com a educação especial inclusiva. Uma das entrevistadas destacou que entende que não haveria necessidade de ter um profissional na Secretaria responsável pela educação especial e inclusiva, uma vez que os alunos estão nas escolas regulares, portanto, são responsabilidade de todos. Segundo ela,

neste ano já não existe na mantenedora a salinha da inclusão, que a gente brincava que tinha. Hoje a inclusão perpassa por todos os espaços da Secretaria. Foi uma coisa que a própria secretária trouxe como uma necessidade. Se a gente fala da inclusão, por que a gente vai ter pessoas referência de inclusão? Não. Todo mundo tem que entender da inclusão (Entrevistada 7).

⁷² Programa de Leitura Livro Lido, desde 2004 promove o encontro de professores Leitores, alunos Leitores e autores, sendo uma rede de integração e construção de uma proposta de leitura rica e significativa. Fonte: <http://smedbibliotecaescolar.blogspot.com.br/2012/04/apresentacao.html> Acesso em 16/11/2013.

Os estudos da área têm destacado que a abordagem da educação inclusiva prevê que todos os profissionais da escola, com a comunidade escolar, possam assumir os alunos com deficiência como alunos da escola regular. Nessa perspectiva, caberia aos profissionais envolvidos a tarefa de lidar com os momentos pelos quais se passa a fim de dar conta da aprendizagem dos alunos na escola regular. Estudo realizado por Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) mostra a necessidade de envolvimento de toda comunidade escolar para a oferta de uma educação inclusiva. Considera-se como fundamental para a inclusão:

[...] uma preparação cuidadosa antes de ingressar na escola, o planejamento do currículo, o trabalho cooperativo nas salas de aula e o relacionamento social de uma maneira informal, a avaliação do trabalho, a colaboração com outros profissionais e com os pais, o saber como fazer uso de especialistas e como desenvolver nossa própria especialização profissional e, finalmente, a capacitação de lideranças (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 77).

Considera-se significativa esta passagem, na medida em que trata de apresentar aspectos que qualificam a educação na escola regular como um todo e não dizem respeito especificamente à educação especial. Evidentemente, lidar com alunos com deficiência requer um maior investimento em alguns pontos, por parte dos profissionais envolvidos, pois o modelo de escola tradicional não dá conta de atender à diversidade; precisa ser adaptado, renovar-se, avançar.

Minetto (2008) e Carvalho (2008) também reforçam a necessidade de que todos os profissionais da escola assumam a perspectiva inclusiva, a fim de que os alunos com deficiência possam aprender em classes comuns, contando com os recursos de que necessitam para subsidiar as ações docentes e permitir a superação das desigualdades. Apesar de tal concepção estar presente nos textos legais, convive-se com outras formas de pensar e entender o atendimento prestado aos alunos com deficiência. Os atores locais trazem ainda a perspectiva de manter espaços diferenciados para atendimento ao alunado da educação especial e há uma disputa por concepções diferenciadas.

Nesse sentido, a proposta encontrada na rede municipal de Cachoeirinha está alinhada a uma indicação de educação inclusiva a ser implementada, em que todos os profissionais se apropriariam dos princípios, discutiriam propostas, operacionalizariam planos para aprendizagem dos alunos com deficiência. A adequação dos setores a esta proposta faz sentido, apesar de causar estranhamentos e questionamentos por parte do coletivo docente.

Continuando a compreender o funcionamento dessa rede municipal, há na Secretaria Municipal de Educação, o Setor de Aspectos Legais, o qual orienta as escolas da rede sobre a legislação federal e municipal, elabora portarias, minutas, decretos e leis municipais, bem como acompanha os processos de escolas, cursos e do próprio Centro junto ao CME. Orienta, também, no que se refere à situação escolar dos alunos e expede documentos. Destaca-se que este setor participou ativamente das discussões referentes à reconfiguração da educação especial na rede, pois os subsídios legais fundamentaram as ações e sustentaram propostas de mudança.

Além dos dados acima, a SMEd também conta com o Setor de Programas e Projetos Especiais, que se vincula ao Programa Mais Educação (Educação Integral), Programa Escola Aberta, Central de Matrículas, Educacenso, Projeto Presença Escolar, Horta Escolar, Projeto Música, Ação e Inclusão. Percebe-se, desse modo, o quanto a rede pública municipal está alinhada com as políticas do Governo Federal, participando de programas e projetos que vinculam recursos, mas principalmente trazem para as escolas locais a possibilidade de lidar com temas significativos na área da educação.

Em relação às instâncias de decisão relativas à gestão educacional municipal, ressalta-se que a rede de Cachoeirinha organiza, periodicamente, o Congresso Municipal da Constituinte Escolar⁷³, o qual agrega professores, funcionários, pais e alunos, representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e do Sindicato dos Municípios de Cachoeirinha, além de entidades convidadas. Trata-se de uma ampla discussão, avaliação e proposição no âmbito das instituições, que se amplia para a rede municipal, onde se discutem as resoluções tomadas na Constituinte Escolar anterior. Com base em dez eixos temáticos⁷⁴, foram construídas resoluções, aprovadas no congresso, as quais subsidiarão os planejamentos, documentos e ações da SMEd, do CME e das escolas municipais. Desta forma, o Plano Municipal de Educação, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, os Planos de Estudo e os Regimentos das

⁷³ A Rede Municipal de Educação de Cachoeirinha organizou dois Congressos Municipais de Educação, nos anos de 2001 e de 2010.

⁷⁴ Eixos temáticos do Congresso Constituinte Escolar: gestão democrática, formação, autonomia, avaliação, inclusão, organização do ensino, princípios de convivência, currículo, metodologia e diversidade. (CACHOEIRINHA, 2010).

escolas municipais de Cachoeirinha deverão seguir as resoluções elaboradas, analisadas e aprovadas no Congresso Constituinte Escolar.

Caracterizando-se, portanto, parte dos atores que fazem a política municipal acontecer, destacam-se os momentos em que há participação dos gestores, professores, funcionários e comunidade local na discussão das diretrizes locais para a educação. Esses momentos configuram-se como fóruns em que as diferentes concepções e propostas convivem e disputam espaço no texto normativo que resulta da participação coletiva. Stephen Ball afirma que “o contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto da influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas”, ou seja, há possibilidade de reinterpretar as políticas nacionais no contexto local (BALL, 2009, p. 306).

3.2 O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha foi criado em 1991, logo após a Constituição Federal de 1988, sob a Lei Municipal, nº 1.175 (CACHOEIRINHA, 1991), que regulamenta o Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha, mas somente com a Lei nº 2.384 (CACHOEIRINHA, 2005), que “cria o Sistema Municipal de Ensino, no município de Cachoeirinha e dá outras providências”, que se iniciam as discussões referentes à legislação educacional na rede municipal. Anteriormente à constituição do sistema municipal de educação, a rede municipal seguia a legislação do Conselho Nacional e do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED), no que se refere às normatizações da educação. Posteriormente, o Conselho Municipal assumiu as funções normativas, que possibilitam ao município a competência de elaborar regras e normas específicas, seguindo ainda, no entanto, a legislação federal. Andrade et al. (2009) destaca que a criação dos conselhos acompanha a discussão da municipalização do ensino e que dentre suas atribuições estaria a elevação do município à situação de sistema de educação.

Cabe, nesse caso, ressaltar que as lutas sociais da década de 1980 impulsionaram a sociedade civil organizada a significativas conquistas, principalmente no que se refere à luta pela participação nos processos decisórios da

gestão pública. Este movimento se referia à participação como possibilidade de construir mudanças sociais importantes, inserindo a população nos processos de tomada de decisão. Tratava-se de importante momento político, no qual se defendia a participação da população na tomada decisão política. No entanto, na década de 1990, diferentes estudos mostraram que os conselhos passaram a atender as necessidades do Estado, que os controlava, o que delimitou muito o poder de decisão de seus membros (ANDRADE et al., 2009). O discurso de participação popular da década anterior não se alinha com as práticas de controle exercidas pelo Poder Público, o que caracteriza o funcionamento dos conselhos durante algum período.

Como já referido, Werle, Thum e Andrade (2010) estudaram as contribuições dos sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul, uma vez que os autores examinaram sua criação frente ao número de alunos matriculados e à alternância do Poder Público local. Na conclusão, os pesquisadores apontaram que a criação do sistema municipal exige que o município tenha uma competência técnica, administrativa e política instalada, para organizar, acompanhar e regulamentar questões relativas à educação. Ou seja, há necessidade de que os gestores locais assumam o desafio de implantar o sistema e geri-lo, a fim de discutir a legislação local e definir caminhos para a implementação da política nacional.

Nesse sentido, destaca-se que o Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha constitui-se como um órgão com significativa representatividade na comunidade local. A realização das entrevistas permitiu identificar o papel dos membros do Conselho em articulação com a Secretaria de Educação na tomada de decisões de caráter educacional no município. Especialmente no que diz respeito à criação do Centro, percebe-se que houve intenso debate sobre o tema, inclusive com posicionamentos favoráveis e contrários à medida adotada (Entrevistadas 4 e 5, respectivamente). Mainardes (2006) ressalta que, na abordagem do ciclo de políticas, os professores e gestores locais assumem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, e o que pensam e acreditam faz parte do processo de implantação da política. No caso da educação especial em Cachoeirinha, observou-se de forma direta esta tensão, na medida em que há posicionamentos diferenciados no que diz respeito à concepção de educação inclusiva, que influenciam no caminho escolhido pelos gestores em relação ao

atendimento aos alunos com deficiência no âmbito legal. Na prática, as tensões são ainda maiores.

No que se refere à função dos conselhos, em sentido geral, os mesmos constituem-se de órgãos normativos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum assunto. Surgiram nas sociedades organizadas desde a idade antiga e se apresentam sob diferentes formas de organização e funcionamento e denominações, em diferentes áreas da atividade humana. Em grego, a palavra conselho refere-se à *ação de deliberar, cuidar, cogitar, refletir, exortar* (TEIXEIRA, 2004).

Desta forma, basicamente os conselhos se constituem como um grupo de pessoas que debate, analisa e toma decisões sobre determinados assuntos. Na estrutura organizacional brasileira existem vários tipos de conselhos, e os conselhos de educação constituem-se no âmbito nacional, estadual e municipal, com competências e atribuições relacionadas à condução da educação nestas instâncias. Teixeira (2004, p. 34) afirma que “os conselhos, na sua função de intermediação entre o Estado e a sociedade, traduzem ideias e concepções mais amplas de educação e de sociedade que, num momento histórico, influenciam a dinâmica das políticas educacionais em pauta”. O mesmo se aplica aos conselhos municipais que, numa instância mais próxima à comunidade local em função da proporcionalidade da população à qual se destina, representa as diferentes correntes e opiniões sobre determinadas temáticas, por vezes polêmicas e pouco consensuais.

Para Andrade *et al.* (2009), os conselhos de educação têm um importante papel na formação de um sistema nacional articulado de educação, pois podem representar a materialização das lutas e batalhas da sociedade civil. No caso dos conselhos municipais, representam forma de reorganização e estabelecimento de diretrizes pedagógicas e normativas da educação sob sua competência, mas não estabelecem diretrizes de gestão de recursos, por exemplo, que seguem linhas nacionais de elaboração, normatização e distribuição.

Referentemente à relação que se estabelece entre a mantenedora, Secretaria de Educação e o Conselho Municipal, a presidente do Conselho afirma que

Há um respeito da Secretaria em relação ao nosso Conselho, há também um respeito em relação à Secretaria, mas não há uma concordância. Se nós entendemos que, aqui é discutido no grupo, e que não deve ser assim,

então vamos nos posicionar, vamos mandar um ofício, vamos questionar. [...] Tem uma relação boa, mas é muito profissional (Entrevistada 4).

Por vezes, os conselhos estão ligados à ideia de que são órgãos do governo, com função de assessoramento e colaboração, o que caracterizou grande parte da história educacional brasileira ao longo do século XX. Desta forma, seriam órgãos normativos do sistema, com importante papel na estrutura hierárquica do ensino. Os conselhos atuais constituem-se de espaços mais democráticos e de participação, portanto, o questionamento e a posição do conselho municipal produzem movimentos no que se refere à instância gestora das políticas (CURY, 2000b; TEIXEIRA, 2004).

A fala acima registra uma posição interessante no que diz respeito à relação com a mantenedora da rede municipal de ensino, pois marca e diferencia as posições de ambos os órgãos, que podem tanto concordar quanto discordar sobre as temáticas tratadas. “Examinar mais detidamente os contextos’ ou ‘arenas’ em que a política é produzida (contexto da influência e contexto da produção do texto), é implementada (contexto da prática), produz efeitos e gera estratégias (contexto dos resultados e das estratégias políticas)” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 222). Como órgão deliberativo do sistema municipal, a legislação (discutida, elaborada e aprovada) depende das inter-relações que se estabelecem com a mantenedora, com as escolas que compõem a rede municipal, com os órgãos associados, com as famílias, com os alunos e com a comunidade geral para se tornar prática. Somente na produção de sentidos, na prática reinterpretada, na busca por significados no cotidiano, a norma se *reconfigura* e se torna dinâmica. “Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações e reinterpretações” (BALL, 2009, p. 306).

No contexto de Cachoeirinha, o Conselho se organiza com a constituição de comissões a cada nova demanda e também com comissões especiais, que são organizadas, mas findam quando a norma é aprovada. A presidente do Conselho refere que a última norma aprovada foi a relacionada à

educação especial numa perspectiva inclusiva e, com isto, houve a mudança da proposta da rede no que se refere ao atendimento do alunado da educação especial (Entrevistada 4).

A experiência dessa pesquisa permite compreender que a discussão de tal temática parece ter trazido inúmeras reflexões aos representantes do Conselho, que

se empenharam em definir a norma ligada à educação especial. Sabe-se que convivem, na rede, profissionais com diferentes concepções quanto à inclusão, tanto defensores da ideia quanto aqueles que resistem e defendem o espaço específico de atendimento aos alunos com deficiência, como as classes e escolas especiais.

A assessora pedagógica do Conselho refere que assim que se publicou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) “houve grande repercussão na rede municipal e os gestores e professores passaram a estudar a legislação e a discutir sobre as necessárias mudanças no atendimento a este alunado na rede” (Entrevistada 5). Acompanharam, também, segundo ela,

todas as normas e orientações posteriores dos diferentes órgãos no intuito de compreender como seria o andamento das propostas e quais mudanças precisariam ser viabilizadas na rede para dar conta desta nova perspectiva (Entrevistada 5).

Além da Câmara de Educação Básica, o Conselho Municipal conta também com a Câmara do FUNDEB. Trata-se do Conselho do FUNDEB, instituído pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c). De acordo com o art. 10, “os conselhos do FUNDEB serão criados por legislação específica de forma a promover o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos, observado o disposto no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, na forma da legislação específica” (BRASIL, 2007c).

Segundo a Presidente do Conselho Municipal de Cachoeirinha, em 2007, com a Lei do FUNDEB, que abria a possibilidade de que os Conselhos agregassem os conselhos do próprio FUNDEB, houve uma reestruturação para criação de uma Câmara com este fim. Desde 2007, portanto, há um Conselho com duas câmaras. A Câmara de Educação Básica, com nove conselheiros titulares e nove suplentes, e há ainda nove conselheiros da Câmara do FUNDEB.

A Câmara do FUNDEB trabalha especificamente com toda análise do investimento em educação no município, empenhos, enfim, fiscaliza tudo e depois passa em reunião do Conselho Pleno, que dá o voto final (Entrevistada 4).

Portanto, dessa forma, às funções do CME também se agrega uma função relacionada com a gestão de recursos públicos, junto ao Conselho do FUNDEB. França (2009) reforça o quanto os órgãos colegiados poderão contribuir com a democratização das relações, uma vez que contam em sua estrutura com pais de

alunos, professores, diretores, integrantes de sindicatos e de outras entidades representativas.

No que diz respeito à composição do Conselho do FUNDEB, a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007b) determina que seja composto por, no mínimo, nove membros, sendo: dois representantes do poder executivo municipal, dos quais pelo menos um da Secretaria de Educação; um representante dos professores da Educação Básica pública; um representante dos diretores da Educação Básica pública; um representante dos servidores técnico-administrativos das Escolas Básicas públicas; dois representantes de estudantes da Educação Básica pública; dois representantes de pais das Escolas Básicas públicas.

Além disso, a referida Lei também prevê que integrem os conselhos do FUNDEB um representante do CME e um representante do Conselho Tutelar. As funções dos Conselhos envolvem o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos, além de supervisionar o censo escolar e a elaboração da proposta orçamentária anual (BRASIL, 2007b, art. 24, inc. 5º, par. 9º).

Os representantes sociais geralmente são leigos no assunto e provavelmente seguirão a análise feita pelos representantes estatais, preparados tecnicamente para assumirem estas funções. Há limites, portanto, quanto à participação democrática nos Conselhos. Davies (2004) refere diferenciações que acabam sendo significativas, na participação dos membros do Conselho. Traz o fato de que os representantes das entidades nada ganham pelo seu trabalho, como é o caso de pais e estudantes, além de participarem dos encontros fora de sua jornada semanal de trabalho ou atividades. O mesmo não acontece com os representantes do Poder Público, que contam com flexibilização de seus horários de trabalho e, apesar de não receberem especificamente para atuarem nos Conselhos, participam como funcionários estatais, função para a qual já recebem remuneração. O autor também refere que um ponto que enfraquece a participação social é capacitação técnica para análise documental, em especial a contábil.

A Presidente relata que a recente mudança no funcionamento do Conselho Municipal de Cachoeirinha possibilitou que representantes novos iniciassem seus mandatos, outros permaneceram e houve um importante avanço do ponto de vista da gestão do próprio Conselho. A atuação por mandatos de dois anos está prevista na Lei nº 11.494 de 2007 e também compõe um dos dispositivos de democratização

e participação social. Destaca-se um acompanhamento importante realizado pelos conselhos do FUNDEB no que diz respeito à aplicação de recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. O Conselho analisa a prestação de contas referentes a estes programas e formula pareceres conclusivos encaminhando-os ao FNDE (BRASIL, 2007b, Art. 24, inc. V, par. 13). O município conta com parceria para o PNATE apenas. Segundo a assessora do CME e ex-conselheira do FUNDEB⁷⁵:

Cachoeirinha é um dos poucos municípios que tem [o Conselho do FUNDEB dentro do Conselho, que é uma prerrogativa da Lei, no artigo 37. Então, inicialmente era só Cachoeirinha e Bom Jesus aqui no Estado, mas não sei se teve alguma alteração. [...] Então, a nossa sistemática de reuniões, de atividades, funciona da seguinte maneira: a Câmara do FUNDEB participa de todas as atividades e reuniões do Conselho de Educação. À parte se faz reuniões de trabalho com a Secretaria da Fazenda, analisa os empenhos etc. (Entrevistada 6).

De acordo com o exposto, é possível compreender que o CME assuma funções deliberativas e normativas no que diz respeito à Câmara de Educação Básica e funções de controle e supervisão no que se refere à Câmara do FUNDEB. Conforme a assessora administrativa do CME, há muita rotatividade quanto aos representantes no Conselho do FUNDEB, Na medida em que cada vez que há alteração na gestão, modifica-se a representação. Essa explica que a função da Câmara do FUNDEB é de analisar todos os empenhos referentes aos recursos do Fundo, fazer comparativos, mas diz que a fiscalização é do próprio FUNDEB.

Afirma ainda a entrevistada que “até 2010 havia um projeto de atividade específico para a educação especial dentro do FUNDEB, mas que, a partir de então, houve alterações e que os recursos estão ligados, basicamente, à Folha de Pagamento”. Portanto,

não há uma aplicação específica da folha do FUNDEB na educação especial, a não ser, claro, os profissionais que são pagos e que fazem parte do empenho, com quatro dotações (Entrevistada 6).

Basicamente, portanto, os recursos advindos do FUNDEB são destinados para pagamento de salário dos professores, dentre os quais se incluem os docentes

⁷⁵ A Assessora do Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha exerceu a função de Conselheira do FUNDEF de 2006 a 2007 e, com a extinção do FUNDEF e a constituição do FUNDEB, de 2008 a 2012 exerceu a função de Conselheira do FUNDEB. Hoje, ela assessora técnico-administrativamente o CME.

que atuam na educação especial do município, seja no Centro, seja nas salas de recursos multifuncionais.

Sabe-se, no entanto, que os recursos do FUNDEB também custeiam a *manutenção e o desenvolvimento do ensino*, ou seja, precisam ser utilizados com despesas para a melhoria da educação. Resumidamente, estas despesas estão ligadas à remuneração e aperfeiçoamento de pessoal, instalações e equipamentos, bens e serviços relacionados ao ensino, planos e projetos educacionais, aquisição de materiais didáticos, concessão de bolsas de estudo, programas de transporte escolar. Apesar dos cuidados com a definição dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, “sempre aparecem brechas por onde escoam os recursos” (EDNIR; BASSI, 2009, p. 55). Logo, o controle social exercido pelo Conselho do FUNDEB é limitado, mas pode se constituir como balizador das decisões dos gestores municipais.

Ainda no que se refere ao funcionamento dos Conselhos, afirma-se que os mesmos “desempenham um papel importante na organização do sistema de ensino no Brasil” (TEIXEIRA, 2004, p.70). Tais Conselhos normatizaram o processo de ensino, estabelecendo as bases para seu acompanhamento e avaliação, definindo rumos e criando alternativas de ação no âmbito local. O movimento do CME de Cachoeirinha para organizar espaços deliberativos, normativos e consultivos por um lado, e de controle e supervisão por outro, mostra o quanto a interpretação e os sentidos que os gestores locais atribuem à norma nacional podem gerar impactos no âmbito local.

“As possibilidades de formação e funcionamento dos Conselhos definem seu grau de autonomia e relevância na gestão do sistema de ensino brasileiro” (ANDRADE *et al.*, 2009, p. 54). A autonomia dos Conselhos, pois, depende da criação de normas próprias e das condições em que funcionam, com independência do poder executivo local. Conforme a presidente do CME:

Desde 2010, aqui no Conselho, estamos trabalhando com palavras-chave e fortes, como o cuidar e o educar [...] com uma escola que acolhe. Nós queríamos mudar de inclusão para acolhimento, porque parece que é isto. Sabe, a escola tem que acolher, se não acolher não vamos fazer a inclusão nunca. Se não houver articulação dessas pessoas dentro da escola e desta escola com a secretaria, com o Conselho, não vai funcionar. Este Conselho tem que ser orgânico. Se este sistema não for orgânico, não vamos a lugar algum (Entrevistada 5).

Percebe-se, assim, o quanto a posição dos membros do CME é ressaltada, pois trata de um grupo que discute temáticas ligadas à educação municipal e que define sua forma de compreender a questão, posicionando-se, inclusive, do ponto de vista dos conceitos utilizados. A educação inclusiva é vista e colocada como processo em que todos os membros do sistema precisam estar implicados, sob pena de não se concretizar.

Esta perspectiva, portanto, de constituição dos Conselhos, visa contribuir para modificar a cultura de poder hierárquico no processo de gestão de sistemas de ensino, possibilitando a participação e a democratização das decisões no âmbito local. Apesar dos limites que o próprio processo participativo impõe, considera-se um papel significativo o que desempenha o CME no contexto da prática, pois se constituem tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores e profissionais que atuam na prática (BALL, 2009).

Assim, cabe destacar que os estudos que contemplam a educação especial podem anunciar diretrizes, princípios orientadores da organização dos apoios necessários à escolarização dos alunos com deficiência, além de refletirem sobre processos e movimentos que acontecem nas redes públicas municipais para “dar vida” aos textos das legislações nacionais. No entanto, considera-se fundamental perceber que as escolhas dos gestores locais passam por concepções e práticas historicamente construídas, alicerçadas em princípios e formas de organização que fazem sentido para cada cultura, cada comunidade. Entender como as linhas e diretrizes referentes à organização e funcionamento e também ao financiamento se materializam no âmbito local permite compreender processos e gerar reflexões sobre as dinâmicas que caracterizam a prática, úteis para subsidiar a formulação de políticas públicas e contribuir para a qualificação de propostas de intervenção que favoreçam a inclusão escolar.

3.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CACHOEIRINHA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O CME de Cachoeirinha instituiu recentemente as “Diretrizes Curriculares Municipais para Ensino Fundamental de nove anos”. Através da Resolução do CME

nº 15 de 2012⁷⁶ e do Parecer nº 001 de 2012⁷⁷ (CACHOEIRINHA, 2012b, 2012a). manifesta-se a forma de organização curricular e pedagógica adotada pelas escolas de Educação Básica, no Ensino Fundamental, expressando nos documentos os princípios que regem a educação proposta.

Conforme indicado anteriormente, essa Rede Municipal de Educação promove periodicamente o processo do Congresso Constituinte Escolar, como fórum máximo de deliberações dos princípios norteadores das ações das escolas da rede pública municipal. Com base nestes princípios, foi elaborado o Plano Municipal de Educação e também as diretrizes do CME acima citadas.

Para o estabelecimento desses nexos, a voz dos sujeitos entrevistados pode ser evocada:

Precisamos romper com esta coisa, essa solidão do professor, que pensa. Estou na sala de aula e os alunos são responsabilidade minha. Não, o aluno é responsabilidade da escola, da secretaria, do conselho, enfim, de toda uma rede (Entrevistada 5).

O aluno é da escola, não é do professor A ou B, então, desde a pessoa que fica na portaria, a pessoa da cozinha, a pessoa que limpa o banheiro, o profissional que está na sala de aula, na biblioteca, ele tem que ter discernimento, tem que ter clareza. Então, a gente instituiu o SAAE com a função de formação, orientação, discussão dos casos (Entrevistada 1).

Assim, manifestam-se as formas de perceber o fazer pedagógico da escola regular, que precisa romper com a visão solitária do papel do professor como único responsável pela educação dos alunos e avançar para uma concepção coletiva de ensino. Nessa perspectiva, profissionais com diferentes formações contribuiriam, intervindo na educação dos alunos, com ou sem deficiência, no ambiente escolar. Trata-se de buscar alternativas no contexto local para que se viabilizem outras possibilidades de atendimento aos alunos com ou sem deficiência.

As falas acima se referem ao contexto da inclusão, proposto na rede de forma mais intensa a partir de 2005, com o ingresso de alunos com grandes limitações associadas à deficiência na escola especial, ainda existente naquele período, além da inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns a fim de receberem, no turno inverso, atendimento nas SRM, gradativamente implantadas. A responsabilidade expressa nos relatos dos gestores contempla um princípio

⁷⁶ Resolução CME nº 15, de 08 de março de 2012. Institui as Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (CACHOEIRINHA, 2012a).

⁷⁷ Parecer CME nº 001, de 08 de março de 2012. Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 anos (CACHOEIRINHA, 2012b).

importante, isto é, de que cada um tem seu papel. Contudo, as estratégias precisam ser pensadas, de forma coletiva, por equipe diretiva, corpo docente, funcionários dos diferentes setores e também pelos próprios alunos. O fazer educativo se constrói no cotidiano, pelos envolvidos nas relações escolares.

No que diz respeito à educação especial e à proposta inclusiva da rede, as diretrizes trazem em seus fundamentos princípios que sustentam, em especial no Parecer CME nº 001 de 2012 (CACHOEIRINHA, 2012a), a mudança de perspectiva no ensino regular.

Referentemente aos princípios que embasam o Parecer acima, a democratização do ensino se apresenta como elemento que fundamenta as ações nas escolas da rede, ao afirmar que “o município de Cachoeirinha vem construindo uma história de democratização da educação, ampliando ações num cenário de diversificações dos atores sociais, que traduzem uma política de participação na coletividade, na construção de um projeto maior de Educação” (CACHOEIRINHA, 2012a p.3). Alinhado aos princípios das legislações nacionais que tratam da educação básica⁷⁸, o referido parecer aponta dispositivos que fundamentam a democratização na educação municipal como a criação do Sistema Municipal de Ensino⁷⁹, a eleição de diretores nas escolas, a existência dos conselhos escolares, a descentralização financeira, a construção coletiva do Plano Municipal de Educação e o processo Constituinte Escolar, além do Congresso Municipal de Educação.

Como a Resolução do CME nº 15 de 2012⁸⁰ e o Parecer CME nº 001 de 2012⁸¹ tratam do Ensino Fundamental de nove anos, e os alunos com deficiência, oriundos das classes e da escola especial passaram a compor as classes regulares das escolas, todas as diretrizes postas na legislação se aplicam ao alunado, incluindo os da educação especial. Desta forma, o que está previsto é o Ensino Fundamental de nove anos, com a matrícula obrigatória a partir dos seis até os 14 anos de idade. Portanto, não havendo mais classes e escolas especiais na rede, e o AEE não sendo substitutivo, de acordo com essas diretrizes todos ingressarão na escola regular.

⁷⁸ Parecer CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010).

⁷⁹ Lei nº 2.384, de 06 de junho de 2005 (CACHOEIRINHA, 2005).

⁸⁰ Resolução CME nº 15, de 08 de março de 2012. Institui as Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (CACHOEIRINHA, 2012b).

⁸¹ Parecer CME nº 001, de 08 de março de 2012. Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 anos. (CACHOEIRINHA, 2012a).

Em relação a esta questão, a secretária de educação do município expressa que:

A inclusão vai iniciar mesmo para esses que são pequenos, que estão nascendo, que têm três ou quatro anos. Os que estavam na escola especial há dez, quinze anos passam por um momento de transição, em que se apresentam uma série de possibilidades, mas existe também uma série de barreiras, de medos, de frustrações (Entrevistada 1).

Assim, a entrevistada evidencia a compreensão que se constitui um período em que as escolas regulares estarão se ajustando a um novo modelo, o qual não conta mais com a possibilidade de encaminhar alunos para as classes ou escolas especiais. As classes especiais já começaram a se extinguir há algum tempo, a partir do momento em que as salas de recursos passaram a ser implantadas, no início dos anos 2000. Contudo, a mudança mais significativa ocorreu com a cessação das atividades da escola especial que, a partir de 2012, iniciou suas atividades como Centro de Atendimento Educacional Especializado e atende aos alunos com deficiência no turno inverso, de forma complementar.

Mesmo que se considerem as SRM e o Centro como substitutos das classes e da escola especial, o atendimento no AEE é no turno inverso e o aluno permanece com seu vínculo principal na classe comum da escola regular. Tal fato pode ser um dos geradores de movimentos de inclusão escolar na rede. Segundo a assessora de educação especial, “tem outro fato que colabora para a inclusão no município que é uma Resolução do CME que organiza a escola de Ensino Fundamental em módulos. Não há mais retenção a cada ano, somente no final do módulo”. (Entrevistada 2)

Ainda, na escola proposta pelo Parecer CME nº 001 de 2012, a organização curricular de nove anos apresenta a organização *Modular de Aprendizagem*, constituída de três módulos, definidos e articulados entre si, da seguinte forma:

- **Módulo de Aprendizagem Inicial:** Alfabetização, do 1º ao 3º ano;
- **Módulo de Aprendizagem Intermediário:** Estruturante, do 4º ao 6º ano;
- **Módulo de Aprendizagem Final/Complementar:** Sistematizante, do 7º ao 9º ano (CACHOEIRINHA, 2012a).

De acordo com a proposta, os módulos de aprendizagem propõem um ensino mediatizador e não classificatório, pois infere que a escola tenha condições de realizar um trabalho interdisciplinar a fim de desenvolver conhecimentos empíricos e científicos. Rompe-se, por meio desta forma de organização do ensino,

com uma lista de conteúdos, visto que os conteúdos serão alicerçados nas expectativas de cada ano e módulo.

Cabe ressaltar que as relações que o texto legal estabelece com os módulos lembra a organização por ciclos de formação ou de aprendizagem, ao considerar as etapas da vida da criança e seus estágios de desenvolvimento como fundamentais para a ação docente. Nesse sentido, Dalben (2000, p.54) traz uma definição que se refere à proposta da Escola Plural, a qual define o ciclo como “um tempo contínuo e dinâmico que, no programa em questão, se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência. Os ciclos são apresentados como os novos eixos lógicos que irão delimitar os parâmetros para a nova organização do ensino”.

Também, nesta abordagem modular/ciclo, a ideia de formação global do aluno aparece partindo do pressuposto da *diversidade* e dos *ritmos diferentes* no processo educativo. Ao organizar o tempo de forma diferenciada ao da organização seriada, cunhada por Comênius⁸² na Modernidade, busca-se contemplar os tempos da criança, seus movimentos para aprender, os ciclos de desenvolvimento pelos quais ela passa. Sob esse enfoque, mais do que simplesmente alargar a unidade de tempo, a proposta por módulos pode ser propiciadora de uma escola mais inclusiva, mais democrática, de uma escola com uma nova relação com o conhecimento, com uma lógica menos linear (FERNANDES, 2009).

Outro aspecto importante, conforme trazido pela assessora de educação especial (Entrevistada 2), é o fato de a proposta do CME romper com o modelo tradicional de avaliação ao estender a retenção para o ano final de cada módulo, ou seja, a cada três anos. No entanto, há um aspecto a se considerar na Resolução CME nº 15 de 2012, art. 10, quando se destaca que “a mantenedora deve fazer acompanhamento para garantir que não se crie uma cultura de promoção automática na rede, sem a responsabilidade com a qualidade da aprendizagem do educando” (CACHOEIRINHA, 2012b). Ou seja, é manifestada a preocupação com a promoção automática, a qual pode representar, segundo alguns estudos, um risco para a escola e o sistema, principalmente quando o professor e o aluno se desinteressam pelo investimento na aprendizagem (ÁLVAREZ MÉNDES, 2002; GUILHERME, 2007). Portanto, alunos com muita defasagem de aprendizagem

⁸² Jan Amos Comenius (1592-1670) escreve a Didática Magna (1627) na qual cria o modelo de escola tradicional seriada. (COVELLO, 1999).

necessitam de estratégias de ensino que efetivamente os auxiliem a aprender, sendo o interesse do professor fundamental neste caso. O fato de não haver mais retenção ao final de cada ano, mas apenas no final do módulo de três anos, segundo a assessora entrevistada, é benéfico para os alunos incluídos na rede regular, porém há de se considerar todas as possibilidades de interpretação da legislação por parte de quem faz com que a política se concretize.

Já Fernandes (2009), em sua pesquisa, mostra que em alguns casos a percepção do professor é de perda total do controle sobre seu trabalho. Isto é, quando se muda a perspectiva de avaliação na proposta ciclada, nasce o sentimento de insegurança e de camuflagens. Entende-se que o artigo 11 da Resolução CME nº 15 de 2012 também possa representar um receio dos gestores e membros do Conselho que se dedicaram a elaborar o texto, ao apontar que “a não retenção deverá representar uma mudança de paradigma e não simples estratégia de reduzir os índices de reprovação” (CACHOEIRINHA, 2012b).

Sob essa ótica, Rozek (2012) afirma que, de maneira geral, a formação docente tem ignorado a dimensão pessoal do professor, na medida em que considera que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação. Isto é, a formação docente passaria pela experiência, por processos de investigação, pelo ensaio do novo, diretamente articulados às práticas educativas. Assim sendo, como não considerar, portanto, a perspectiva do professor que se depara com uma mudança curricular que afeta, de forma direta, os princípios nos quais estava alicerçando suas práticas? Há de se considerar, pois, a necessidade de lidar com essas *resistências* como movimentos que advêm de qualquer proposta de alteração curricular na esfera da escola regular.

Um ponto importante diz respeito à obrigatoriedade de que os projetos pedagógicos das escolas regulares, de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cachoeirinha, descrevam a forma de atendimento escolar oferecido aos alunos com deficiência. Conforme a assessora pedagógica do Conselho Municipal de Educação,

na nossa norma também aparece que a escola tem que descrever, tem que contemplar, no seu PPP, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Entrevistada 5).

Aqui se percebe claramente o quanto se faz o alinhamento com a política nacional no contexto local, ao apontar princípios que se constituem inicialmente em documentos internacionais, na Lei de Diretrizes e Bases, na Política Nacional de

Educação Especial (BRASIL, 2008a), nos Decretos e documentos normativos referentes à educação especial, na perspectiva inclusiva. Sendo assim, esses princípios passam a fazer parte do contexto municipal, entram nos discursos dos gestores locais, que se empenham em buscar estratégias para garantir que o coletivo das escolas pense sobre os mecanismos a serem utilizados para manter os alunos com deficiência na escola regular e, sobretudo, aprendendo.

No que diz respeito às propostas pedagógicas das escolas, a Resolução CME nº 19 de 2013, traz em seu art. 8º:

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola e o Regimento Escolar (RE) deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento (CACHOEIRINHA, 2013a).

Nesta mesma perspectiva, no parágrafo único do artigo 8º, afirma que “os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo do aluno com deficiência e mobilidade reduzida”. Ressalta o uso de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços. Assim, a Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar devem contemplar a adaptação curricular para que atenda às necessidades de alunos com deficiência, conforme Plano Municipal de Educação e legislação vigente (CACHOEIRINHA, 2013a, art. 10).

Nesse ponto de vista, as adaptações curriculares devem ser implementadas em diferentes níveis. Um nível importante diz respeito à “relação adequada entre o número de educandos por turma e por professor, levando em consideração o espaço físico e as especificidades dos educandos” (CACHOEIRINHA, 2012b. art. 21). O artigo ainda especifica, em parágrafo único, que a entidade mantenedora deverá dar o aval para que as adequações sejam realizadas, ou seja, a diminuição do número de alunos por turma, em função da inclusão de alunos com deficiência, precisará ser definida, levando em consideração as informações da escola e do AEE. Cabe ressaltar, nesse caso, que essas adequações já acontecem na rede pública municipal e são realizadas levando em consideração as condições do aluno e a possibilidade de atendimento do professor.

Dessa forma, as adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e têm por

objetivo subsidiar as ações dos professores no que se refere às “modificações nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos educandos” (CACHOEIRINHA, 2012a, p. 19). Ainda segue o texto afirmando que as ações pedagógicas devem se fundamentar em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando, que formas de organização do ensino serão adotadas, como e quando avaliar o aluno.

O caráter das adaptações propostas no texto é pedagógico, vinculado ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos com deficiência. A justificativa para que o PPP contemple as adaptações curriculares diz respeito às providências quanto ao apoio que precisará ser previsto, tanto para o aluno quanto para o professor. Considera-se este ponto importante, quando se trata das necessidades de grande porte, com previsão orçamentária anual. No entanto, nem sempre é possível prever as necessidades de adaptação, principalmente quando se trata com a *diversidade* de alunos incluídos na escola regular.

No que se refere ao papel da escola no atendimento às necessidades dos alunos em condição de inclusão, a Resolução CME nº 19 de 2013, artigo 13, trata do que compete à escola:

- I – Acolher ao educando da educação especial e suas famílias;
 - II- Registrar/controlar a frequência do educando e registrá-lo no Censo Escolar MEC/INEP;
 - III – Promover a articulação pedagógica entre professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, o SAEE e o CAEE, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem do aluno;
 - IV – Garantir e promover a articulação entre todos os recursos (materiais, pedagógicos e serviços) necessários à acessibilidade do educando;
 - V – Organizar sua Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar, contemplando o disposto nos artigos 8, 10, 11.
- Parágrafo Único – Caberá à equipe diretiva da escola efetivar uma gestão eficiente de todos os recursos da escola, incluindo utilização de verbas específicas, a fim de garantir o perfeito funcionamento de todo processo, contemplando as deliberações do Plano Municipal de Educação, Constituinte Escolar, as Normas deste Conselho e a legislação geral e específica (CACHOEIRINHA, 2013a).

Nesta perspectiva, cabe à escola primar pela acolhida, registro, articulação e gestão eficiente dos recursos, a fim de garantir que o processo esteja em “perfeito funcionamento”. Como linhas gerais, a referida Resolução sinaliza um caminho e um desejo, mas sabe-se que a garantia não poderá ser dada, considerando que cada integrante deste processo fará a sua leitura e atribuirá sentidos, interpretando a

legislação com as condições que tem de levar adiante a proposta inclusiva. Por isso, o processo é feito de idas e vindas, de avanços e recuos, de inclusão e segregação. Considera-se, no entanto, que a legislação mostra condições de impulsionar mudanças importantes para o alunado da educação especial.

Em relação à avaliação, de forma geral, as três dimensões básicas que a escola deve prever são: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e avaliação institucional externa (CACHOEIRINHA, 2012b). Para tanto, o PPP da escola deverá contemplar a avaliação vinculada aos objetivos e metas a que se propõem. Entende-se que cada escola poderá especificar como expressará os resultados da aprendizagem, mantendo registros que contemplem o processo. A avaliação interna diz respeito à autoavaliação realizada pela escola com a comunidade escolar, e a avaliação externa refere-se à avaliação organizada por órgãos vinculados ao INEP ou MEC.

Segundo Beyer (2006b), a avaliação da aprendizagem pode ser considerada sob três paradigmas distintos. O primeiro deles diz respeito à abordagem clínico-médica, quando a deficiência é enfocada como uma situação extremamente individualizada. Logo, destacam-se aspectos clínicos da deficiência e as propostas de atendimento escolar são orientadas por definição terapêutica. No paradigma sistêmico, a deficiência apresentada pelo aluno é avaliada com base nas demandas impostas pelo sistema escolar. Nesta abordagem a busca de soluções está na reorganização da escola para atender às especificidades do aluno com deficiência. O paradigma sociológico aponta a deficiência como um processo de atribuição social e se desloca o olhar do indivíduo para o grupo social. A reação do grupo à deficiência poderá significar o agravamento ou o alívio da situação individual. O paradigma com que se aborda, portanto, a avaliação da aprendizagem poderá definir a forma como se pensará em estratégias de ensino para atender às demandas dos alunos com deficiência.

Este mesmo autor afirma que:

a avaliação superficial, através do enfoque unilateral no fracasso escolar do aluno, provoca o rebaixamento das expectativas sociais. Para o aluno que fracassa na escola, e que se suspeita ter alguma deficiência espera-se o encaminhamento para a escola especial, ou uma progressão escolar muito lenta, o que não recomendaria um maior investimento pedagógico. Em muitas situações, ainda que se negue tal postura entre os educadores, é o que acaba acontecendo na prática (BEYER, 2006b, p.96).

O desafio, portanto, é o de tornar o processo, os instrumentos e os registros de avaliação o mais pedagógico possível, do ponto de vista das condições de ensino e de aprendizagem que se apresentam. Tanto a culpabilização do aluno com deficiência quanto a do professor que ensina são nocivas ao processo de aprendizagem que se estabelece nas classes comuns do ensino regular. Sendo assim, como tornar a avaliação efetivamente prática educativa que contribui para a evolução da aprendizagem de todos os alunos?

De acordo com Barlow (2006), tão importante quanto a forma com que se avalia são os momentos em que a avaliação acontece. Este autor considera que a avaliação inicial é tão ou mais importante que as avaliações de etapas e a avaliação terminal. Segundo ele, o professor precisa rever seus objetivos de ensino com base na avaliação inicial, a qual dá os parâmetros do momento em que o aluno se encontra na sequência de aprendizagem proposta no plano de estudos, por exemplo. Tais parâmetros permitiriam ressignificar os fins do ensino com base no conhecimento dos alunos. Em cada etapa, após a aplicação do planejamento proposto, conforme o autor, há a necessidade de o professor rever o processo, considerando o que o aluno já aprendeu, suas potencialidades e necessidades, reconfigurando os rumos em termos de formas de intervenção. Somente na avaliação terminal é que o professor buscaria constatar o êxito do processo de ensino, manifestado pelas aprendizagens, finalizando o processo de formação.

Obviamente, os processos não são tão lineares a ponto de permitirem a exatidão na forma de atender às necessidades de todos os alunos, mas considerar a avaliação um momento (ou vários momentos) do processo de ensino e de aprendizagem é importante como mudança de perspectiva, uma vez que a avaliação ao término do processo serve apenas para promover ou não o aluno em organizações curriculares seriadas. Álvarez Méndez (2002) entende a avaliação como atividade crítica de aprendizagem, parte integrante e dinâmica da atividade educativa. Esse autor considera a avaliação que exclui como moralmente inaceitável, na medida em que a mesma leva o aluno a um lugar de devedor no processo de ensino. Nessa perspectiva, a avaliação precisaria servir como instrumento para dar visibilidade aos avanços (ou não) do processo de aprendizagem, possibilitando ao docente intervir a partir e com base nela.

Também encontra-se a referência de que a escola deve estabelecer em sua Proposta Político-Pedagógica e disciplinar, no Regimento Escolar, a terminalidade

específica (CACHOEIRINHA, 2012b, art.48). A Resolução refere, ainda, que para legitimar a certificação de conclusão, a mesma deve estar acompanhada de um acervo individual de documentação do educando, incluindo o memorial descritivo de seu desenvolvimento, a partir das adaptações curriculares que lhes foram proporcionadas e deve constar no histórico escolar (CACHOEIRINHA, 2012b, art. 48, parágrafo único).

Na sequência, a Resolução CME nº 19 de 2013, artigo 12, destaca a terminalidade específica para aquele que não atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar dos superdotados. Segundo este mesmo artigo, parágrafo 4º,

A avaliação deve ser formativa, contínua e cumulativa, predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, servindo de estímulo ao aluno para que percorra o caminho do conhecimento de forma progressiva, respeitadas as suas particularidades enquanto sujeito, devendo ser parâmetro dele próprio (CACHOEIRINHA, 2013a).

Além disso, a Resolução citada afirma que deverão ser envolvidos, no processo de avaliação da certificação de terminalidade específica, os profissionais da área da saúde, equipe pedagógica da escola, o professor da classe comum, profissional do AEE, profissionais do CAEE, tendo acompanhamento da SMEd (CACHOEIRINHA, 2012b, art. 12, par. 5º). Nesse sentido, a Presidente do CME traz a questão da terminalidade específica como um dos temas tratados durante as discussões realizadas no Fórum de Discussão que tratou da proposta de AEE na rede:

Foi muito grande a discussão sobre terminalidade específica quando discutíamos a norma do conselho. Se hoje se tem um olhar da educação especial na perspectiva da inclusão, então não tem que ter terminalidade específica, pois se tem um olhar diferente da educação, o currículo adaptado, para cada sujeito, enfim, tem que atender a diversidade. Mas, por outro lado, o nosso profissional ainda não está preparado. Portanto, se chegou a um consenso de ainda trabalhar com a terminalidade específica. É contraditório (Entrevistada 4).

A discussão sobre a terminalidade específica, que se observou no âmbito da rede municipal de ensino, também foi pauta de diferentes estudos e ponderações, a partir da publicação do Parecer CNE/CEB nº 17 (BRASIL, 2001a), assim definida:

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 ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001a, item 8).

A contradição assegurada pela entrevistada 4 se confirma na legislação, a qual cria mecanismos para diferenciar os alunos com deficiência dos alunos sem deficiência, ou mesmo entre os tipos de deficiência, visto que o Parecer se refere a alunos com *grave deficiência mental ou múltipla*. Não seria contraditório, pois, ao se ressaltar uma perspectiva de avaliação da aprendizagem, que considera a individualidade e as necessidades/especificidades de cada aluno, como propor uma certificação diferenciada, com base na deficiência?

A terminalidade específica, prevista na legislação, por algum tempo foi considerada uma forma de garantir que os alunos com deficiência pudessem concluir seus estudos. Esta premissa foi investigada em alguns estudos e há uma enorme discordância no que diz respeito à adoção ou não da terminalidade específica. Em sintonia com as discussões nacionais, as dúvidas também permearam as análises na rede quando trataram deste tema. Nesse contexto, Rodovalho e Mendes (2011) realizaram estudo que mostra que a terminalidade específica deve ser superada, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro das expectativas das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil.

O movimento da rede municipal, ao propor a alteração da organização curricular das escolas regular tornando-a modular, pode ter sido impulsionado pela necessidade de adequar os tempos e espaços das escolas à diversidade da clientela que, atualmente, encontra-se matriculada na rede. A constituição do alunado, as diversas formas de reflexão e a possibilidade de contar com espaços de participação e de tomada de decisão, como a Constituinte Escolar e o próprio CME, fomentaram, no município, uma necessidade de avanço em termos de normas que dessem conta de buscar novas perspectivas.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 HISTÓRICO DO ATENDIMENTO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRINHA: A ESCOLA LAMPADINHA

A fim de dar sentido às entrevistas realizadas e buscando organizar de forma clara as informações e análises que dizem respeito aos diferentes momentos da educação especial na rede pública municipal de Cachoeirinha, organiza-se o histórico do atendimento ao público-alvo da educação especial em três períodos. Cada período diz respeito a um momento histórico, o qual traz consigo marcas que se alinham, de certa forma, com o que acontece em âmbito nacional na área da educação especial. Não se constituem em períodos fixos, mas sim dinâmicos e que se interpermeiam. Apenas marcam-se momentos em que a configuração municipal apresenta características que alteram a dinâmica estabelecida e podem estar identificados com um momento de (re)configuração. Esse movimento envolve continuidade e rupturas mas tem como efeito a constituição de novas proposições e interações (MEIRIEU, 2002).

4.1.1 Período de criação das classes e escolas especiais (1970-1989)

Em princípio, não há registros precisos no município de quando se iniciou o atendimento a alunos da educação especial na rede.

Sabe-se que em 1975 já havia no município de Cachoeirinha atendimento aos chamados excepcionais⁸³ na Escola Municipal Carlos Antônio Wilkens, que contava com classes especiais. Direção, professores e pais de alunos com deficiência solicitaram o desmembramento do serviço de educação especial em uma escola especial. Assim, a Escola Municipal Especial Lampadinha foi criada e

⁸³ Excepcional, termo usado à época para se referir às pessoas com deficiência intelectual.

denominada pelo Decreto Municipal nº 382, de 15 de abril de 1977, que desmembra a classe especial da Escola Municipal Carlos Wilkens. À época de sua criação, a escola especial era composta por cinco salas apenas, em um pavilhão construído ao lado do colégio.

Neste contexto, infere-se que a rede municipal inicia seu trabalho de atendimento às pessoas com deficiência pela criação de classes especiais dentro das escolas regulares. Portanto, na década de 1970, com a criação da escola especial, há uma separação de público-alvo e os alunos são *classificados* para ingressarem na escola ou na classe especial, conforme condições individuais. Relata a ex-diretora da escola que

sempre a classe [especial] era aquela em que a condição de aprendizagem do aluno era considerada melhor. Então, a classe [especial] é uma triagem da própria escola regular com a secretaria. E na escola especial não, o aluno realmente era mais comprometido (Entrevistada 7).

Jannuzzi (2006, p. 107) afirma que

Frequentemente as classes especiais serviam para afastar do convívio das camadas mais favorecidas os diferentes, os que tinham dificuldades em aprender, enfim, os que estavam dentro do amplo conceito caracterizador desta clientela.

A autora afirma que as reformas que incluíram as escolas especiais como possibilidade de atendimento às pessoas com deficiência não visavam favorecer a educação dessas pessoas, mas livrar a sociedade do convívio com os outros.

Tezzari (2011) também traz argumentos neste sentido ao afirmar que na década de 1970 proliferaram-se classes especiais em escolas regulares, geralmente afastadas fisicamente das demais turmas da escola, e que também acolhiam crianças com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento. Ressalta ainda que muitos alunos permaneciam nessas classes até a idade adulta e que, ao saírem desses espaços, não continuavam seus estudos e acabavam abandonando a escolarização.

Nesse sentido, Beyer (2006b) afirma que não se pode esquecer de que a escola especial representou, em determinado momento histórico, a possibilidade de escolarização das crianças com deficiência, uma vez que a rede regular de ensino não se ocupou desta parcela da população. Apesar disso, tal possibilidade não significou que os alunos com deficiência se alfabetizassem ou mesmo concluíssem os estudos com certificação que possibilitasse continuidade do processo de

escolarização. Com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência tiveram a possibilidade de frequentar uma “escola”⁸⁴, porque o sistema escolar vigente era incompleto e não era capaz de ensinar aos alunos com deficiência. Logo, este argumento necessita ser considerado e a contextualização do momento histórico é importante para compreendermos as diferentes formas de configuração do atendimento na rede pública municipal.

Retornando ao surgimento da escola especial em Cachoeirinha, Marques (2012) afirma que a escolha do nome da escola partiu de um personagem de histórias em quadrinhos da Disney, popular na época, Professor Pardal, cuja *lâmpadinha* dá luz as próprias ideias do professor. Ressalta a autora que o símbolo da escola é uma lâmpada, que remete ao ideal de iluminar as ideias, representando a luz para os alunos com deficiências, geralmente à margem da sociedade. O caráter diminutivo do termo também pode ser considerado uma forma de infantilização, uma vez que representa o lugar da *luz* para os alunos com deficiência e pode representar de diferentes formas as expectativas que se tenha (ou não), de forma implícita ou explícita, para esse alunado.

Inicialmente, a escola contava com um corpo de professores e psicólogos e, com o tempo, mais profissionais passaram a compor a equipe, como médico pediatra, terapeuta ocupacional e pedagoga. Gradativamente foram incorporando salas para atividades administrativas, atividades psicomotoras, biblioteca e pátio. “A ênfase no atendimento, de 1981-1990, eram os alunos com deficiência mental leve à moderada e Síndrome de Down” (MARQUES, 2012, p.22). Neste ponto, destaca-se um aspecto que se tornou recorrente na história da escola: em muitos momentos a ênfase foi no atendimento estritamente educacional e, em outros tantos, incorporou-se à equipe de profissionais da área da saúde, os quais passaram a compor o quadro e a contribuir com conhecimentos específicos de sua formação.

A ex-diretora e Professora da Escola Especial Lâmpadinha, que atuou, de 1984 a 1995, como professora de Educação Física, afirma que, na época, era realizada uma avaliação para entrada do aluno na escola, assim configurada:

Então eu fazia toda uma testagem: equilíbrio, coordenação motora fina. Enfim, fazia um parecer, e o aluno ingressava na escola. Nessa ocasião, havia vários critérios para o ingresso do aluno. O aluno tinha que ter controle esfinteriano, porque nós não tínhamos o suporte de profissionais

⁸⁴ Por um longo período histórico – e ainda hoje em dia, mas em menor escala – o atendimento às pessoas com deficiência aconteceu em instituições assistenciais, sem caráter educacional.

que pudessem ajudar, da área da saúde; educador social nem era cogitado na época. Entrava na escola o aluno que tinha, teoricamente, condição de aprender. Ainda era muito marcado e “treinável”, e o “educável” na época, a década de 1980 (Entrevistada 7).

Relata a ex-diretora que a Escola Lampadinha tinha, neste período, em torno de 50 alunos e que este número se mantinha constante, isto é, havia uma reduzida variação no conjunto dos alunos da escola. A entrevistada afirma também que os alunos entravam com uma idade mais avançada em relação aos alunos das escolas regulares. A escola atendia, basicamente, alunos com deficiência intelectual, avaliados como *com condições de aprender*, os demais não tinham acesso. Tal perspectiva acompanha a concepção daquele momento histórico, pois se entendia que esses alunos necessitavam de mínimas condições para estarem entre os demais e para que se investisse em sua capacidade de aprendizagem.

Ressalta-se que, nesse momento, o diagnóstico realizado contemplava as capacidades dos alunos, candidatos a se matricularem na escola, como possibilidade de se aceitar ou não sua matrícula na escola especial. Percebe-se que se tratava do aluno adaptar-se à escola especial, que implicitamente tinha um perfil de aluno considerado *apto* para conseguir aprender. Os demais, que não tinham *controle esfinteriano*, por exemplo, não poderiam ser incluídos neste espaço por falta de quem o atendesse em suas necessidades básicas de higiene. Saliencia-se que, atualmente, essas necessidades passaram a ser pauta das demandas da rede e há contratação de profissionais de apoio para atendimento aos alunos. Rompe-se com a ideia de que o aluno precisa adaptar-se à escola, e a escola passa a realizar as adaptações para acolher a todos os alunos. Autores como Cruz (2007, p.129) afirmam que

Essas discussões apontam para um consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais: a necessidade de preparação adequada para atender demandas específicas dos alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala ou quadra de aula.

Neste contexto, a fim de facilitar a presença das crianças com deficiência na escola, uma vez que se tratava de famílias de baixa renda, já na década de 1980 se contava no município com transporte para os alunos que frequentavam a instituição. Primeiramente transporte coletivo público e depois um veículo de uso exclusivo dos alunos com deficiência, o qual fazia um itinerário longo e de acordo com os locais de residência desses estudantes.

Segundo a ex-diretora da escola,

Isto é interessante porque em vários momentos a gente se conflitava também. Ao mesmo tempo em que a gente cuida e tenta garantir esse acesso se impede que eles estejam no convívio da sociedade como um todo. Mas também se entendia que era necessário para eles virem com mais segurança, com mais tranquilidade (Entrevistada 7).

De acordo com este relato, a conquista de um transporte coletivo de uso exclusivo para os alunos da escola possibilitou significativa melhoria na frequência, uma vez que as famílias não tinham mais a necessidade de acompanhar seus filhos até a escola especial.

Interessante perceber que a forma como vai se constituindo o serviço de atendimento nesta rede municipal perpassa diferentes instâncias locais, diferentes secretarias e há investimento do Poder Público no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência. Muitos movimentos foram preconizados pelos gestores e professores da escola especial, os quais apontavam a demanda para o Poder Público, a fim de garantir que as mínimas condições fossem atendidas.

As contradições implícitas nas decisões tomadas também fazem parte da forma como o atendimento foi se constituindo, na medida em que refletir sobre manter os alunos no convívio diário em transporte coletivo com a comunidade local ou optar por transporte de uso exclusivo traz à tona inúmeras possibilidades de análise. A questão da segurança, apontada pela entrevistada, é uma preocupação constante por parte de familiares e mesmo da equipe de gestores e professores que atuavam com estes alunos e em nome dela se opta por excluir do convívio em alguns períodos, a fim de “proteger” os alunos com deficiência e evitar riscos.

Sob esse viés, ao longo dos anos, a União e demais entes federados vêm ampliando as políticas, programas e ações voltadas à educação pública, basicamente buscando garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Nesse contexto, constituem-se programas⁸⁵ financiados pelo governo, que dão conta de atender às necessidades da população para manter os alunos na escola. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) compõe uma dessas políticas e visa subsidiar o sistema de ensino com as condições necessárias para garantir o acesso à escola de alunos da rede pública. O transporte escolar é visto

⁸⁵ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outros.

como um direito público subjetivo e, como tal, cabe ao Poder Público oferecê-lo gratuitamente para os alunos que não tiverem escola perto de suas residências.

Cachoeirinha passa a oferecer o transporte, segundo a entrevistada acima, na década de 1980, bem antes do início da política de transporte escolar subsidiada pelo Governo Federal, mediante programa de assistência financeira aos municípios⁸⁶. A Portaria nº 955, de 21/06/1994 objetivava contribuir financeiramente com os municípios para a aquisição de veículos destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental. O FNDE assume o programa em 1997 e cria o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), como programa de assistência voluntária, em que os municípios precisavam enviar Planos de Trabalho Anuais e concorriam à distribuição dos recursos.

No ano de 2004, o PNTE passou a ser direcionado, exclusivamente, para as Organizações Não-Governamentais (ONGs) sem fins lucrativos, mantenedoras de escolas de Ensino Fundamental especializadas em atender alunos com necessidades educacionais especiais residentes em áreas rurais e urbanas. Em 2007⁸⁷, o PNTE foi extinto e criado o PNATE, política de assistência financeira automática, incluindo critérios objetivos, do FNDE. Através da Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, o PNATE passa a beneficiar todos os estudantes da educação básica.

Com relação a este tema, Moura e Cruz ([2013]) afirmam que “não adianta somente oferecer escolas; é preciso também oferecer meios para que os alunos cheguem até lá e permaneçam. É a partir das inúmeras necessidades educacionais da sociedade que nascem as políticas para atender determinados fins e a política de transporte escolar é apenas uma delas”. Nesse sentido, a reflexão acerca do transporte de uso comum a todos os alunos ou exclusivo para os alunos com deficiência perde o efeito perante um âmbito maior de análise, a qual engloba a educação inclusiva, pois este seria apenas um dos muitos espaços dos quais o aluno com deficiência estaria excluído.

Retomando o contexto histórico de atendimento aos alunos com deficiência nesta rede municipal, considera-se relevante destacar que há no município de

⁸⁶ A origem do subsídio ao transporte escolar acontece pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1993.

⁸⁷ Também em 28 de março de 2007 foi criado o Programa Caminho da Escola, pela Resolução nº 3, do Conselho Deliberativo do FNDE, através de contrato com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Cachoeirinha uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que completou 39 anos em 2013, portanto, fundada em 1974. A instituição em pauta se caracteriza como uma “entidade de Assistência Social, de atendimento de habilitação ou reabilitação da pessoa com deficiência e de defesa e garantia de direitos, seus serviços são de proteção social especial de média e/ou alta complexidade, dirigidos às famílias e pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal”⁸⁸.

Essa instituição apresenta como proposta o acompanhamento de benefícios, garantia de direitos e acompanhamento sociofamiliar, além de ofertar Serviços de atendimentos Clínicos Especializados Interdisciplinar nas áreas de Estimulação Precoce, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicomotricidade, Terapia Ocupacional, Nutrição, além de oferecer Projeto Educacional e Projeto de Inserção no Mercado de Trabalho.

Jannuzzi e Caiado (2013) afirmam que o objetivo primeiro das associações, criadas pela sociedade civil, era o de promover o bem-estar e o ajustamento social, atendendo às crianças e aos jovens com deficiência em todas as idades e etapas de sua vida. As autoras refletem criticamente sobre os conceitos de bem-estar e ajustamento social, entendidos como formas de harmonizar o sujeito com o convívio em sociedade. Destacam, mais adiante, uma mudança de terminologia nos documentos da APAE, passando a definir a *melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência* e também a introdução do viés da construção da cidadania.

A APAE de Cachoeirinha, como entidade de Assistência Social, não perde este viés, uma vez que oferece serviços para dar conta da proteção social de pessoas em situação de vulnerabilidade. Outro aspecto que chama a atenção é a quantidade de serviços da área da saúde que são oferecidos às pessoas vinculadas à APAE, além de Projeto Educacional, que se entende seria complementar ao ensino regular, uma vez que a instituição não se configura como escola. Conforme Jannuzzi e Caiado (2013), a proposta educacional da APAE caminhou na educação informal, sem investir na escolarização dessas crianças no âmbito formal.

⁸⁸ ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS – APAE CACHOEIRINHA. (http://apaecachoeirinha.blogspot.com.br/p/nossa-equipe_08.html). Acesso em 06 de outubro de 2013).

Ao longo do processo de investigação, percebe-se que não há relação direta entre a rede municipal e a APAE de Cachoeirinha. Segundo a ex-diretora da Escola Lampadinha,

não tínhamos nenhum envolvimento com a APAE, pois havia alguns problemas anteriores que envolveram a credibilidade com a comunidade de Cachoeirinha (Entrevistada 7).

Tal situação fez com que a Rede Municipal de Educação buscasse formas de atender às necessidades dos alunos com os serviços oferecidos pelo governo municipal, sem parcerias ou convênios com a entidade. Percebe-se que houve alguns movimentos na rede neste sentido, mas

a APAE realmente funcionava muito individualizada. Foi tentada, logo que entrei na escola, uma aproximação por parte da APAE, mas tinha problemas com a prestação de contas e isto gerou um certo mal estar, um receio da escola de se aproximar (Entrevistada 7).

Desta forma, a falta de transparência na prestação de contas parece ter sido impeditiva para que se estabelecesse uma relação de parceria com o governo municipal.

Contudo, era desejo dos profissionais que atuavam na escola especial que houvesse atendimento clínico semelhante ao que a APAE oferecia aos alunos que a ela estavam vinculados. Então, conforme a ex-diretora da escola especial, houve um período em que constituiu um grupo de trabalho a fim de criar uma clínica na escola. Entre 1988 e 1989, projetou-se um espaço de clínica na escola Lampadinha, com atendimento de psicólogos, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Relata a ex-diretora que, quando a clínica ficou pronta, a Secretaria de Ação Social assumiu administrativamente o local e os serviços foram distribuídos a toda a comunidade de Cachoeirinha, não apenas aos alunos matriculados na escola especial. Segundo ela, foi muito difícil administrar internamente esta questão, pois a clínica havia sido uma proposta dos gestores e dos professores da instituição a fim de atender às necessidades dos alunos da escola especial. Houve toda uma mobilização para que os profissionais fossem designados a atender no espaço físico da escola especial e, quando a clínica ficou pronta, a gestão municipal decidiu por estender a oferta a toda comunidade, passando os alunos, em alguns casos, a entrar em fila de espera para receberem o atendimento clínico. Com o tempo, este trabalho foi se deslocando para

os postos de saúde mais próximos à comunidade local, saindo do espaço da escola especial.

Todavia os profissionais que atuavam na escola especial não abandonaram a ideia de construir uma parceria com o atendimento clínico e, aos poucos, a escola foi (re)incluindo em seu quadro profissionais da área da Psicologia, Assistência Social e Terapia Ocupacional, além de estagiários nas diferentes áreas que auxiliavam no atendimento à demanda. Relata a ex-diretora que

havia um trabalho intenso com as famílias, inclusive com visitas às residências como forma de aproximação (Entrevistada 7).

Mais tarde, no final da década de 1990, os profissionais da área da Saúde se desvinculam da escola e passam a atuar na Secretaria de Educação, atendendo a toda a rede. Percebem-se, com isso, movimentos de aproximação e afastamento com a área da Saúde, por vezes presente na escola especial e em outros momentos sendo disponibilizada para toda a comunidade ou rede de educação. Nesse sentido, destaca-se uma das preocupações e o desejo expresso pela ex-diretora da escola com a

estimulação precoce, pois sentia a necessidade de atender aos bebês, antes que chegassem à escola, por volta dos sete ou nove anos, com um tempo perdido de aprendizagem (Entrevistada 7).

Ainda sob o mesmo enfoque, Franco, Carvalho e Guerra (2010) realizaram estudo acerca dos efeitos do discurso médico no processo de ensino-aprendizagem escolar, particularmente como esse discurso tem sido apropriado pelo corpo docente e seus efeitos nas práticas pedagógicas dos educadores. Observam ao longo da pesquisa que

Inicialmente, os educadores tinham o aspecto motor como foco de sua atuação. Seguravam as mãos de algumas crianças para que elas conseguissem escrever e acreditavam que o treino motor faria delas escritores. Podemos identificar que o aspecto cognitivo começa a ganhar ênfase. Os educadores começam a se preocupar com o aprender destas crianças e com as estratégias que elaborarão para que isso se concretize (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010, p. 473).

Essa preocupação remete à forma como o educador lida com as informações e diagnósticos da área médica, pois, se houver uma ênfase na condição física/intelectual, isto poderá ser um limitador em termos de investimentos que o profissional realize para que o aluno com deficiência aprenda o que a escola se propõe, de forma curricular, a ensinar.

Outro aspecto importante de ser destacado, e que diz respeito ao atendimento dos alunos com deficiência nesta rede municipal, refere-se ao Projeto de Natação, que existe desde 1986. A rede municipal de ensino firmou um convênio com uma escola de natação da comunidade para atendimento dos alunos com deficiência. Este convênio conta com contrapartida financeira do município, que arca com o transporte dos alunos, com o valor pago à escola de natação e com a destinação de dois profissionais, que desempenham função pedagógica no acompanhamento aos alunos atendidos.

Conforme a ex-diretora da escola,

Nesse primeiro momento as professoras da turma acompanhavam os alunos e entravam na piscina para realizar as atividades”. Posteriormente, a escola indicou profissional responsável pelo acompanhamento das atividades com os alunos. “Era o tirar a roupa, vestir a roupa, a sequência de vestir... Então, lá a gente começou a perceber também que vários alunos não sabiam se vestir, que quem os vestia era a própria família. Então, ele ampliou, inclusive, a necessidade de melhorar o trabalho de atividades da vida cotidiana na escola (Entrevistada 9).

Desse modo, as atividades desenvolvidas no projeto passam a pautar o conhecimento escolar na escola especial, sinalizando a necessidade de trabalhar competências básicas da vida cotidiana, para as quais os alunos não estavam preparados. Muda-se a forma de trabalho, e essas atividades passam a ser ensinadas no meio escolar.

No que diz respeito ao entendimento da comunidade sobre a continuidade do projeto, considera-se importante destacar que a cada ano se promovem as *Olimpíadas de Natação Inclusiva*, e há uma lista de espera para ingresso em ambos os projetos. Conforme a assessora de educação especial (Entrevistada 3), há um grande interesse da gestão em manter esses projetos⁸⁹, na medida em que se percebe o quanto os alunos avançam na área motora e social. Essa entrevistada entende, ainda, que a atividade repercute na aprendizagem, já que auxilia os alunos a lidarem com as limitações físicas e a aprender a conviver no meio aquático.

Portanto, o período em que se iniciam as atividades das classes e da escola especial na rede municipal de Cachoeirinha, na década de 1970, marca um importante momento de possibilidade de escolarização para os alunos com deficiência considerados “educáveis”. Há um movimento no sentido de garantir a

⁸⁹ Atualmente a SMEd conta, para os alunos da educação especial, com o Projeto Psicomotricidade no Meio Aquático para a Educação infantil e Projeto de Natação para o Ensino Fundamental.

presença na escola especial, com a garantia de transporte e atendimento em saúde para os alunos com deficiência. No mesmo período, inicia-se o projeto de natação, parceria da rede pública municipal com uma escola privada, que atende aos alunos com deficiência da escola especial. Apesar da existência da APAE, criada no mesmo período da escola especial, não há parceria ou relação direta entre ambas.

4.1.2 Período de investimento na proposta pedagógica para as classes e escola especial (1990-2004)

O período seguinte é identificado pelos entrevistados como um momento de muito investimento no que diz respeito à formação, à busca de novas propostas pedagógicas e a fomento de práticas voltadas à profissionalização dos alunos com deficiência.

Com relação às propostas pedagógicas da escola especial, afirma a ex-diretora que:

Houve logo depois uma troca de direção, uma equipe muito jovem entrou, muitas professoras que vieram da PUC, recém formadas em educação especial. A gente começou a articular um trabalho pedagógico, discutir currículo, entender que tinham propostas para serem desenvolvidas com esses alunos, que eles não estavam lá só para serem cuidados, mas que tinham uma condição de evolução (Entrevistada 7).

A escola se organiza, então, na tentativa de enturmar os alunos por idade, e os professores passam a investir na alfabetização como uma possibilidade, utilizando teorias e práticas que na década de 1990 estavam em discussão na rede municipal de ensino. Trabalhava-se com o referencial teórico de Emília Ferreiro⁹⁰, com os níveis da Psicogênese⁹¹, realizavam-se atividades baseadas na concepção

⁹⁰ Emilia Ferreiro (1936), psicolinguista argentina, tornou-se uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende. As pesquisas de Emilia Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml> Acesso em 28/10/2013.

⁹¹ Na sua obra **Psicogênese da Língua Escrita** "a mudança da compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever afetou todo o ensino da língua", produzindo "experimentação pedagógica suficiente para construir, a partir dela, uma didática" e não um método. Um dos maiores legados destas descobertas de Ferreiro e Teberoski é a **psicogênese da escrita** em que a criança

dos alunos e em suas hipóteses sobre a escrita. Apesar da ênfase nas atividades de alfabetização, muitos alunos, em geral com idade mais avançada, continuaram apresentando intensas defasagens de aprendizagem. Dessa forma, a escola buscou alinhar sua proposta com a educação profissional, construindo, com parcerias, as oficinas protegidas para o trabalho (Entrevistada 7).

Tais oficinas contavam com uma professora que acompanhava o grupo na produção, realizando atividades voltadas para a vida cotidiana, visto que envolviam compra de materiais e venda dos produtos. Durante a realização da pesquisa, destacou-se neste período a parceria com o Rotary Industrial⁹², que auxiliou na construção de uma sala equipada com maquinário que permitiria a produção dos alunos em ambiente protegido, na escola especial. Segundo a entrevistada, as professoras buscavam alinhar a vida produtiva profissional, com a necessidade de avançar em termos de alfabetização. Segundo a ex-diretora,

Foi uma época muito interessante de trabalhar toda a iniciativa dos alunos, a autonomia, a relação com o trabalho, de receber as peças de roupas, do cuidado que tinha que ter e o registro dessas peças. Então, assim, sempre as propostas eram muito alinhadas com a alfabetização. A gente acreditava que aquele sujeito ia se alfabetizar, era possível (Entrevistada 7).

Há o registro de que três gestões do Rotary Industrial investiram muito na escola, subsidiando as ações voltadas à educação para o trabalho. Paralelamente a este projeto, aconteciam oficinas na escola, integrantes do currículo escolar, como as de Lavanderia e de Culinária.

Conforme dados históricos trazidos por Januzzi (2006) e Mazzotta (2001), as primeiras propostas educacionais para pessoas com deficiência, ainda no Brasil Império, foram em institutos que alfabetizavam, mas também organizavam oficinas de aprendizagem de ofícios. A preparação para o trabalho e a contribuição social estava alicerçada nos discursos de inserção produtiva e na escola especial também se percebe uma ênfase a esta modalidade de ensino em oficinas protegidas para o

elabora hipóteses sobre o sistema de escrita. Descobrir em qual nível cada uma está é uma importante ferramenta para os professores alfabetizadores levarem os alunos à aprender. <http://orientarpedagogos.blogspot.com.br/2013/02/nivel-da-psicogenese-diaagnostico.html> Acesso em 28/10/2013.

⁹² Rotary Club de Cachoeirinha Industrial, fundado em 17 de março de 1992. O Rotary é membro da Organização das Nações Unidas (ONU), a maior organização não-governamental do mundo, representada em mais de 200 países. No Brasil, desenvolve ações e campanhas institucionais, que visam o bem-estar da coletividade. http://www.rotary4670.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=73:rotary-club-de-cachoeirinha-industrial-&layout=blog&Itemid=83. Acesso em 28/10/2013.

trabalho. O aluno com deficiência, portanto, aprenderia um ofício no ambiente escolar.

No início da década de 1990, a escola especial começou a trabalhar com o *Projeto Inserção*, no intuito de incluir alunos no ensino regular. A primeira experiência diz respeito a dois alunos, avançados no processo de alfabetização, que foram gradativamente inseridos na escola regular, pois ficavam dois dias da semana na classe comum e os demais na escola especial. Com o tempo, ficaram somente na escola regular, mas há relato de haver grande resistência por parte das famílias, que sinalizavam:

No recreio, professora, como vai ser? Eles vão ficar junto com todos? (Entrevistada 7).

Essas famílias eram acompanhadas semanalmente na escola especial, recebiam orientações, contudo havia resistências.

Como compreender, então, a resistência e a preocupação expressa pela família que pergunta sobre o convívio de seu filho em ambiente coletivo na escola? Conforme relatado pela ex-diretora, a inclusão proposta pelo *Projeto Inserção* acontecia de forma gradativa, com a ida dos alunos em ambos os espaços, escola regular e escola especial, por algum tempo, até que os mesmos estivessem *preparados* para frequentar apenas a escola regular. É fato que o receio desta mãe em relação à convivência de seu filho com os demais na escola regular não pode ser ignorado, é algo concreto, impeditivo da inclusão em alguns casos. Logo, como lidar com o receio de maus tratos, de o filho ser ignorado ou vítima de algum tipo de abuso? Nesse sentido, a escola está preparada para atender a esta necessidade da família de sentir-se segura com a convivência do aluno com outras crianças e jovens? Como lidar com este aspecto no cotidiano da escola? Não há respostas para estas questões que sejam lineares ou aplicadas nos diferentes contextos, entende-se que apenas no dia-a-dia podem ser construídas alternativas cujos envolvidos enfrentem os desafios na relação habitual. Entende-se também que essas respostas dependem de mudanças nos diferentes contextos: mudam as famílias, os sujeitos, as escolas, os profissionais etc.

Acerca desses apontamentos, Lima e Mendes (2011) realizaram estudo sobre a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, terminalidade específica e expectativas dos familiares. A socialização foi a segunda principal razão

alegada pelos familiares para que o filho frequentasse a escola, indicando a crença dos familiares na importância da mesma como meio favorável para o estabelecimento de interações com outras pessoas. Assim, a inclusão na escola regular, neste caso, poderia ser vista como uma forma de garantir que os alunos com deficiência pudessem vivenciar oportunidades de interação social e fossem aceitos pelos colegas.

Da mesma forma que se realizava um movimento de incluir na escola regular alunos

com condições de aprender, também se recebiam vários alunos na escola especial que vinham com uma história de reprovação e que a escola regular não conseguiu alfabetizar (Entrevistada 7).

Esses alunos, depois de alfabetizados na classe de alfabetização da escola especial, eram reencaminhados para a escola regular, havendo, segundo relato da entrevistada, um grande fluxo neste sentido⁹³.

Tradicionalmente, a escola regular especializou-se em atender às necessidades educacionais comuns, ou seja, sua especialidade é lidar com crianças e adolescentes que demonstram desempenho de acordo com o esperado pela escola. No caso de alunos com dificuldades de aprendizagem, a dificuldade pedagógica também emerge, pois muitos profissionais da educação não se sentem capazes de atuar e reclamam da falta de condições de trabalho, que não se sentem capacitados. Com isso, o aluno acaba sendo responsabilizado pela não aprendizagem buscando-se, em alguns casos, outros espaços para encaminhá-lo (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010). O relato acima, da ex-diretora, reporta a esta perspectiva. O que justificaria o encaminhamento de um aluno sem deficiência para uma escola especial? A incapacidade da escola regular em lidar com as dificuldades de aprendizagem do mesmo? A incapacidade de pensar e propor alternativas pedagógicas diferenciadas? Considera-se este ponto muito importante, pois é necessária uma ampla e significativa mudança na proposta curricular das escolas regulares, para que haja condições de se incluir os alunos com deficiência.

⁹³ Neste sentido, cabe destacar pesquisa realizada por Silva Júnior (2013) na rede pública municipal de Porto Alegre, que analisou as trajetórias dos alunos de escolas especiais. Como resultado da pesquisa, observou-se que os alunos investigados, em sua maioria, possuem uma trajetória escolar que se concentra no ensino especializado desde a matrícula inicial. Também destaca os elevados índices de manutenção do aluno na escola especial, resultante de uma lógica compartilhada entre ensino regular e escola especial, com base na pressuposição de que as limitações de alguns alunos justificariam esse processo decisório.

A inclusão passa pela mudança curricular e pela mudança de atitude dos profissionais ao lidar com o ensino e com a aprendizagem de quem necessita de estratégias ou de tempos diferenciados para aprender.

Beyer (2006b, p. 75) afirma que a centralidade da definição de educação inclusiva é um dos princípios que podem ou devem garantir o sucesso da prática pedagógica inclusiva: “(a) a promoção da convivência construtiva dos alunos e (b) a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais”. Nesse sentido, aprender a lidar com as diferenças parece conceito central nas propostas inclusivas, uma vez que o entendimento de que as pessoas são distintas e apresentam características próprias faz com que se tenha que aprender a lidar com o inusitado. Outro ponto de fundamental importância é a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com deficiências, desde o planejamento das ações pedagógicas, a prática cotidiana do ensino que considera as diferenças, até a garantia de um processo avaliativo que visualize as especificidades das aprendizagens demonstradas pelos alunos.

Assim sendo, pergunta-se: o que sinalizaria o sucesso do processo de escolarização? Vários elementos podem ser considerados na análise desta questão, contudo chama-se a atenção para a fala da ex-diretora, a qual relata que acompanhou vários casos de alunos da escola especial que tiveram inserção no mercado de trabalho, atuando em supermercados, em rádio, na prefeitura, em empresas locais e, um dos alunos, como modelo fotográfico. Tal relato evidencia o quanto a entrevistada considera que a escola contribuiu para que esses alunos seguissem suas trajetórias, buscando inserção social na comunidade local. Portanto, a entrevistada avalia estes casos como *bem-sucedidos* e relacionados à proposta implantada na época e ao trabalho desenvolvido na escola especial (Entrevistada 7).

O direito à continuidade dos estudos está referendado ao alunado da educação especial desde o início da década de 2000 (BRASIL, 2001a). Entretanto, a Educação Profissional, como modalidade de ensino, não está implantada ou atendendo aos alunos das redes de ensino de forma abrangente e tampouco se articula com a educação especial.

Os estudos sobre inclusão social e escolar apontam que a participação das pessoas com deficiência na sociedade depende de muitas mudanças, incluindo o direito de convívio de forma não-segregada. O acesso ao trabalho, portanto, precisa ser considerado, visto que é um direito civil dos indivíduos, e as pessoas com

deficiência encontram barreiras para sua inserção no mundo do trabalho. Apesar de existir uma preocupação em garantir às pessoas com deficiência o ingresso na atividade profissional, há muito a ser percorrido ainda para que esta inclusão aconteça (OLIVEIRA; GOULART JR; FERNANDES, 2009).

Acerca desta temática, Pereira e Passerino (2012) realizaram estudo sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização e observaram que o baixo índice de escolarização inviabiliza a contratação em alguns casos, considerando a escolaridade mínima exigida para determinadas funções. As autoras ainda destacam que as baixas remunerações, evidentemente decorrentes da baixa escolaridade, coexistem com problemas como o da locomoção, referido por muitos como dificultador da inserção no mundo do trabalho. Há uma imensa necessidade de investimento na qualificação das pessoas com deficiência para que assumam determinadas funções, além da necessidade de disponibilização de recursos e de preparação das pessoas nas organizações para lidarem com as mesmas.

Com relação à manutenção financeira, a escola especial sempre buscou muito apoio na comunidade local, seja através de organizações, empresas e associações, seja por meio da constituição de um Círculo de Pais e Mestres (CPM) atuante, que arrecadava fundos através de diferentes eventos para compra de equipamentos e realização de melhorias na escola. Assim, o papel do gestor local era importante para o envolvimento da comunidade em ações que visavam arrecadar recursos para desenvolver melhorias no espaço escolar. Conforme relata a ex-diretora,

A manutenção e a construção de novo prédio cabia à mantenedora, assim como a compra de materiais e equipamentos para o andamento da escola, mas a contribuição e o engajamento dos pais e professores também muito auxiliou na melhoria das condições da escola (Entrevistada 7).

Na década seguinte, anos 2000, a escola passou por uma reconstrução da proposta pedagógica e começou a trabalhar com projetos pedagógicos transdisciplinares, havendo registro de inúmeras propostas, baseadas em projetos, oficinas, salas ambientes, dentre outras formas.

Entende-se que o “surgimento de uma nova cultura capaz de contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta será impossível sem um novo tipo de educação que leve em consideração *todas* as dimensões do ser humano” (NICOLESCU, 1999, p. 10). Como o prefixo *trans* indica, a

transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999). Dessa forma, a sugestão da escola naquele período e que permanece na proposta pedagógica atual do Centro, é a de investir numa perspectiva que não seja baseada na disciplinaridade, mas que transcenda aspectos referentes a disciplinas, compondo a unidade do conhecimento.

Desta forma, a fim de trabalhar de modo transdisciplinar, indica-se uma organização pedagógica sob a configuração de projetos, oficinas, salas ambientes, entre outras. Definiremos os conceitos que se relacionam com os termos utilizados.

A proposta que inspira os *projetos de trabalho* está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, modalidade de articulação dos conhecimentos escolares como forma de organizar a atividade de ensino e de aprendizagem. Os projetos, portanto, teriam a função de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos e a “transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

O termo *oficina pedagógica* refere-se ao “ambiente destinado ao desenvolvimento de aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, mediante atividades laborativas orientadas por professores capacitados, em que estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino e a aprendizagem nas diversas áreas do desempenho profissional” (FERREIRA, 2004, p. 1.430). Dessa forma, a escola organizaria espaços em que os alunos pudessem realizar suas atividades de modo a atender as especificidades em termos de aptidões e habilidades, construindo conhecimentos na área profissional.

A perspectiva das *salas ambiente* consiste em cada disciplina ou grupo de disciplinas possuir sua própria sala. Assim, os alunos trocam de sala, ao invés do professor ir de sala em sala a cada vez que a aula acabar. Com esse sistema, os professores podem *ambientar* suas respectivas salas, com cartazes, murais e outros materiais didáticos⁹⁴. A ideia consiste na organização de um espaço específico de

⁹⁴ <http://www.pgohaliagruba.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16> Acesso em 28/10/2013.

cada disciplina e/ou área e na disponibilização de materiais para que se desenvolvam as atividades de forma mais integrada possível.

Tomando por base os três conceitos, entende-se que a escola especial já tinha, no início da década de 2000, uma organização por oficinas e/ou salas temáticas, a fim de desenvolver os projetos de trabalho⁹⁵. Vale o questionamento do quanto se conseguia trabalhar de forma transdisciplinar, uma vez que a proposta de salas ambiente reforça o conhecimento por área e/ou disciplina. O mais importante, na perspectiva de atendimento ao público-alvo da educação especial, é a informação da assessora do Conselho Municipal de Educação, a qual afirma que

em 2001 já se buscava uma nova forma de compreender o ensino e a aprendizagem na escola especial, pois havia aquela quebra do excluído para um aluno deficiente mental que aprende (Entrevistada 5).

Em termos de possibilidades de atendimento na rede municipal, conforme aponta a entrevistada, continuaram existindo neste período as classes especiais, mas já havia um trabalho de integração das mesmas com as escolas regulares.

Durante três anos houve todo um trabalho na escola especial de construção do currículo por áreas de conhecimento e níveis, e a gente teve muito sucesso (Entrevistada 5).

A partir deste período também se fortalece o *Projeto Inserção*,

quando se avaliava cognitivamente os alunos e os mesmos demonstravam possibilidade de acompanhar as turmas em escola regular (Entrevistada 5).

Segundo a secretária de educação:

Especificamente na área da inclusão, há vinte anos nós já tínhamos o Lampadinha, que era uma escola que atendia os alunos com deficiência e nós tínhamos algumas escolas, naquela ocasião, que concordavam em colocar aquelas turmas de classes especiais, turma especial, enfim, nem me lembro mais da nomenclatura, que eram aqueles alunos assim, além do Lampadinha, mas aquém do ensino fundamental (Entrevistada 1).

Percebe-se, portanto, pelo relato das entrevistadas, que há uma preocupação com o encaminhamento dos alunos da escola especial, seja para as classes regulares, seja para as classes especiais, nas escolas regulares que continuaram existindo concomitantemente.

⁹⁵ No entanto, o que parece caracterizar o trabalho é mais uma adequação conceitual do que efetiva mudança na organização do trabalho pedagógico.

Ainda no que se refere às mudanças em termos de propostas pedagógicas da escola especial, relata a ex-diretora da escola que

tivemos um movimento muito interessante que foi de troca com as escolas de Porto Alegre, pois os colegas da rede também estavam iniciando um trabalho e buscando alternativas pedagógicas e curriculares para dar conta do ensino e da aprendizagem na escola especial (Entrevistada 7).

Neste período, início dos anos 2000, a entrevistada relata visita a escolas de municípios vizinhos, como Porto Alegre e Canoas, a fim de conhecer as propostas pedagógicas, bem como atividades de visitas a parques e outros locais com os alunos para possibilitar o convívio social. Também manifesta sua percepção de que a escola

bem organizada, participava dos encontros, formações, sempre teve visibilidade muito boa frente à rede municipal (Entrevistada 7).

Portanto, infere-se daí que houve um período de experimentação de novas possibilidades no que diz respeito às propostas de ensino aos alunos da escola especial durante a década de 2000. Há relatos das entrevistadas no que se refere a mudanças de perspectivas teóricas, pois se buscavam novas alternativas, bem como formas diferentes que possibilitassem o aprender dos alunos com deficiência. O Projeto Inserção possibilitou formas de atendimento dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e houve algumas experiências neste sentido. Os projetos de trabalho, bem como a organização pedagógica por oficinas, permearam as ações na escola especial nesse período, enfatizando aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

4.1.3 Período de intensificação das estratégias de educação inclusiva na rede municipal (2005-2011)

Em 2005, a escola especial Lampadinha adota a organização curricular por Ciclos de Formação, com quatro ciclos organizados da seguinte forma: Educação Infantil, Educação Infanto-Juvenil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Terapêutica, ingressando aos quatro anos e permanecendo até os vinte e um anos

de idade. Neste mesmo ano, a escola passa a atender alunos com transtornos, autismo e diferentes síndromes (MARQUES, 2012).

Conforme a diretora administrativa do Centro⁹⁶, em 2005,

passou-se por um momento transitório, em que os alunos estavam em um processo de terminalidade, instituído pela mantenedora (Entrevistada 9).

Segundo ela, naquele ano se afastaram da escola 25 alunos, com idade acima de 21 anos, muitos com idade próxima dos quarenta anos. A clara intenção era a de possibilitar a entrada de novos alunos, com menor idade e que estivessem em fase de início da escolarização. De acordo com a entrevistada, as famílias tiveram muita resistência, sendo um momento muito difícil, uma vez que esses alunos que seriam desligados não tinham para onde ir, nenhuma ocupação além da escola. Ao que parece, naquele momento, não havia um trabalho voltado à profissionalização dos alunos com deficiência (diferentemente do relatado em períodos anteriores) e a ausência de parcerias para profissionalização ou continuação dos estudos gerou um desconforto considerável nos alunos, nas famílias e nos próprios profissionais da escola, quando da decisão por encerrar o vínculo com alunos maiores de 21 anos⁹⁷.

Ainda em relação a esta questão, a presidente do Conselho Municipal de Educação reforça a dificuldade deste momento ao afirmar que, por conta da legislação, que indica a idade cronológica de 21 anos para a permanência nas escolas de Educação Básica, no ano de 2005, houve

um grande luto, pois saíram em torno de 25 alunos com idade mais avançada e que estavam há muito tempo na escola (Entrevistada 5).

A presidente relata ainda que para esses jovens com mais de 21 anos não existem políticas públicas, seja de educação de adultos, seja de vínculo com o trabalho, ou mesmo de qualificação profissional. Portanto, esses 25 alunos ficaram desassistidos no âmbito municipal e retornaram para suas comunidades locais, e segundo ela, sem muitas perspectivas futuras.

⁹⁶ Trabalhou desde 2005 na Escola Municipal Especial Lampadinha, atuando como supervisora escolar e, recentemente, assumindo a Direção Administrativa do Centro.

⁹⁷ Cabe ressalva no que diz respeito ao papel que a escola especial desempenhava na vida escolar dos alunos com deficiência com mais de 21 anos de idade matriculados nesse espaço. Entende-se que o currículo escolar não atendesse mais às especificidades de formação dos jovens e dos adultos que se encontravam matriculados na escola especial naquele momento. Se o ensino formal do currículo não era o elemento central, o papel da escola talvez se assemelhasse ao que muitas instituições assistenciais representam para as pessoas com deficiência.

Com relação à legislação vigente citada, que teria impulsionado a decisão da mantenedora em desligar os alunos com mais de 21 anos da escola especial, os entrevistados não souberam precisar de que lei se tratava. No âmbito nacional não se encontra na legislação referência ao desligamento por idade de alunos matriculados em classes ou escolas especiais. Como o município de Cachoeirinha criou o sistema de ensino em 2005, o que possibilitaria autonomia do ponto de vista legal, isto permitiria a aprovação e publicação de uma legislação municipal que desse conta de indicar a idade para desligamento dos alunos da escola, bem como os possíveis encaminhamentos dos mesmos a outras formas de atendimento, continuidade dos estudos ou meios de profissionalização. Mas não foi o caso, não houve encaminhamento de tal legislação.

Mesmo não estando mais vinculado ao CEED, por ter criado sistema de ensino, cabe destacar que se encontra, inclusive, um Parecer do Conselho Estadual de Educação, de 2005, que trata de uma consulta realizada sobre os regimentos escolares de escolas estaduais que preveem o desligamento por idade⁹⁸. Na análise da matéria, fica claro que não há dispositivo legal que venha a amparar regimentos escolares quando estabelecem limite de idade para que o aluno da educação especial permaneça na escola. Dessa forma, o Parecer sugere o encaminhamento dos alunos fora da faixa etária obrigatória comum ao Ensino Fundamental para propostas pedagógicas mais adequadas a sua idade, como para a Educação de Jovens e Adultos ou formação profissional visando à inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido, *sempre por encaminhamento, nunca por simples desligamento da escola*. Encerra-se o referido Parecer com a indicação de que as escolas que preveem o desligamento por idade em seu regimento possam reformulá-los posteriormente, encaminhando-o ao conselho para aprovação.

No que se refere à interpretação desta norma, é possível destacar a hipótese de que os gestores pudessem ter considerado a legislação que torna obrigatório o Ensino Fundamental aos seis anos de idade⁹⁹ ou a Lei que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental¹⁰⁰, todavia nenhuma

⁹⁸ Parecer CEED nº 745, de 07 de dezembro de 2005 (RIO GRANDE DO SUL, 2005).

⁹⁹ Lei Federal Nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

¹⁰⁰ Lei Federal Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece s diretrizes e bases da educação nacional,

dessas leis trata da educação especial. Em consonância com o disposto, conforme relatado, no ano de 2005 houve o desligamento de alunos da escola especial, sem encaminhamentos para a EJA ou ensino profissionalizante.

Alguns estudos atuais mostram as relações entre alunos da educação especial e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estudos como os de Martins (2011) mostraram as dificuldades para as escolas que ainda não estão adequadas para receber este número cada vez maior de educandos com necessidades especiais em suas turmas de EJA. Britto (2012) traz em seu estudo a condição secundária de ambas as modalidades, quando investiga as prioridades históricas, a parcialidade das iniciativas que caracterizaram a oferta desses serviços e o recente investimento em políticas públicas que explicitem a responsabilidade do Estado brasileiro quanto à escolarização dos sujeitos implicados nas duas modalidades em questão. Entende-se, portanto, que a preocupação com a aproximação dessas modalidades seja atual e que o Poder Público também, recentemente, assumiu compromisso com o financiamento da educação especial na rede regular¹⁰¹, mas são necessários investimentos na área da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta perspectiva, Haas (2013) destacou a necessidade de olhar o jovem e o adulto com deficiência além de suas condições orgânicas, isto é, de vê-los como sujeitos que têm possibilidades amplas e singulares de viver e aprender e que estas são afetadas pelo contexto social em que estão inseridos. Ainda destaca a percepção do fracasso escolar como marca no percurso de escolarização desses sujeitos, reafirmando a constatação histórica de que o ensino exclusivamente especializado não tem cumprido o papel de ser uma etapa transitória na vida desses alunos, considerando a repetição, no ensino comum, de estratégias que indicam a suposta incapacidade desses sujeitos e que são visíveis a partir da configuração de “arranjos escolares”, como a oferta da EJA no turno diurno.

Haas e Baptista (2013), em recente estudo sobre as trajetórias escolares de adultos com deficiência, matriculados na modalidade EJA, na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul, identificam indícios que sinalizam, prioritariamente, reações dos sujeitos no sentido de questionamento e críticas dirigidos às práticas

dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

¹⁰¹ Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a).

escolares e à tendência de produção de agrupamentos que concentrem exclusivamente alunos com deficiência.

Esta questão não se esgota no âmbito da rede, uma vez que não há respostas para os encaminhamentos com relação ao grupo de alunos que forem chegando a uma idade em que não há mais possibilidade de serem mantidos na escola. Segundo a presidente do CME, no que se refere ao atendimento de alunos com mais de 21 anos,

a cada dia novas questões [...] cada caso vai ser um caso, para cada situação nova vamos ver o que a gente vai fazer (Entrevistada 5).

Ao se considerar a constituição do alunado, na escola especial Lampadinha, de 2005 em diante, abriu-se uma gama de atendimento para os

alunos com transtorno, alunos com paralisia cerebral, alunos com grande comprometimento, tanto psíquico como orgânico, que até então não se tinha; cadeirantes que usavam fraldas, com uma condição de cuidado ainda muito importante (Entrevistada 9).

Segundo os entrevistados, a escola especial, que atendia basicamente alunos com deficiência intelectual, passa a atender alunos com grandes dificuldades de adaptação e convivência no ambiente escolar. Destaca-se que os professores tinham, em sua maioria, habilitação para atuar com pessoas com deficiência mental¹⁰² e o fato de haver um grupo com características diferenciadas na escola, de certa forma, desestabilizou os docentes. O conhecimento sobre a deficiência mental não era mais suficiente para dar conta do alunado que ingressaria na escola a partir do ano seguinte. A Secretaria de Educação, então, oportunizou diferentes formações para os profissionais da escola especial, no intuito de qualificar a atuação com o perfil do alunado que se estabelecia. Essas formações continuadas aconteceram pelo período de dois anos, aproximadamente, com a presença de profissionais contratados de áreas diferenciadas.

Foi um período em que a escola especial recebeu alunos de 15 a 18 anos, alguns que nunca tinham estado na escola, sendo sua primeira experiência de escolarização. Segundo relato, eram alunos que

gritavam o tempo inteiro, alunos que tomavam mamadeira e usavam babero e foi muito difícil, mas foi um aprendizado (Entrevistada 9).

¹⁰² Apesar de adotar, na escrita dessa tese, a nomenclatura deficiência intelectual, conforme justificado ao longo do texto, o termo deficiência mental é adotado nesse caso por se tratar de terminologia utilizada no período em que os profissionais realizaram o curso que os habilitava.

Salienta-se que há, neste período, uma reorganização da escola para se adequar às peculiaridades dos alunos com condições físicas, especificidades e necessidades de aprendizagem, diferenciadas da clientela que havia sido desligada da escola. A necessidade de inclusão de outros profissionais para assessorar e atender às condições específicas do alunado foi pauta de inúmeras discussões e priorizada pela mantenedora no período seguinte.

Este aspecto permite perceber o quanto o tencionamento, no que se refere à compreensão dos atores locais sobre a necessidade de atendimento aos alunos com deficiência, pode produzir, também, efeito nas políticas locais e nas práticas escolares. A inclusão de um novo profissional no atendimento ao alunado da educação especial decorreu de inúmeras discussões, de proposição da escola, do entendimento dos gestores locais sobre a necessidade desta inclusão. A política é *feita* no cotidiano, pelos atores locais, na disputa por novas configurações (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Então, no ano de 2006, foram acrescentados aos profissionais da escola os educadores sociais que fizeram concurso pela Secretaria de Assistência Social e foram incorporados ao quadro da escola especial. O serviço de educador social foi criado com o intuito de “assessorar os alunos em sua higienização, alimentação, bem como auxiliar os professores em diferentes atividades do cotidiano educacional, priorizando o atendimento aos alunos” (CACHOEIRINHA, 2009a, p.10).

Destaca-se que a escola especial contava com a seguinte equipe, no que se refere à organização administrativa, técnica e pedagógica: diretor e vice-diretor, supervisor escolar, orientador educacional e corpo docente com habilitação em deficiência mental. Como serviços de apoio pedagógico havia: biblioteca, profissionais de educação física, volantes¹⁰³, atendimento psicopedagógico e laboratório de informática. Ressalta-se que, neste período, os profissionais que atuavam na escola especial tinham basicamente formação na área educacional; já não havia equipe voltada para a área da saúde, o que demonstra o quanto houve oscilação na história da escola entre os atendimentos exclusivamente educacionais ou clínico-educacionais. Conforme se percebe ao longo da pesquisa, oscila a presença de profissionais da área da saúde no ambiente da escola especial. Há momentos em que a escola especial conta com esses profissionais em seu quadro,

¹⁰³ Função exercida, preferencialmente, por professor com formação em educação que tem por atribuição substituir professores em seus impedimentos (CACHOEIRINHA, 2009a).

outros períodos em que estão vinculados à Secretaria de Educação. Ainda, em determinados períodos, os alunos com deficiência são atendidos na clínica ou postos de saúde da comunidade local.

Cabe salientar que o Projeto Político-Pedagógico (CACHOEIRINHA, 2009a) traz a referência de que a escola está organizada por ciclos de formação¹⁰⁴ e que oferece atendimento em educação especial como forma substitutiva ao ensino regular para alunos que, “no momento, não possuem condições de ingresso na rede regular de ensino, que tenham necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, paralisia cerebral e/ou transtorno global do desenvolvimento” (CACHOEIRINHA, 2009a, p.2). Amplia-se, portanto, o público-alvo atendido pela escola especial, sem contemplar, ainda, todas as deficiências, mas se mantém a justificativa das condições individuais como impeditivas da inclusão na rede regular de ensino.

Importante considerar, no entanto, que se remete, desta forma, às condições do aluno a possibilidade de o mesmo estar inserido na rede regular de ensino ou sendo atendido pela escola especial. As condições orgânicas e características observadas no cotidiano da escola especial seriam analisadas por profissionais das diferentes áreas que compunham a equipe, a fim de avaliar se o aluno estaria em condições de se adaptar ao ensino na escola regular e em classes comuns. Há referência no documento ao “horário adequado ao tempo de suportabilidade¹⁰⁵ dos alunos” (CACHOEIRINHA, 2009, p.3) com a justificativa de que assim teriam aproveitamento no espaço escolar.

Com relação a essa questão, cabe destacar que a estrutura da própria escola especial, em alguns casos, também não daria conta das necessidades dos alunos com deficiência, que poderiam ser dispensados com a justificativa da *suportabilidade* ao convívio escolar. Considera-se este ponto significativo, pois dá

¹⁰⁴ A escola por Ciclos de Formação originou-se na França, em 1936, numa proposta inicial de formação profissional. Mais tarde, estendeu-se a todo o ensino, fundamentada nos princípios da educação propostos por Wallon, “em que o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade” (KRUG, 2002, p. 42). Nessa perspectiva, portanto, deve-se considerar a relação fundamental entre a educação e as etapas da infância, na medida em que o ensino visa respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos progressos realizados, a fim de garantir o pleno desenvolvimento das disposições e aptidões correspondentes.

¹⁰⁵ Suportabilidade: Característica daquilo que é suportável; qualidade de quem é suportável. Capacidade de resistir; tolerância. Fonte: <http://www.dicio.com.br/suportabilidade/>. Acesso em 11 de novembro de 2013.

visibilidade para a natureza do trabalho pedagógico oferecido pela escola especial. Ressalta-se o quanto o trabalho pedagógico oferecido pelos profissionais da escola especial precisaria estar alinhado às necessidades e características dos alunos com deficiência, tanto na organização curricular (tempos e espaços da escola) quanto na organização metodológica (como se ensina).

Nesse sentido, os ciclos são uma forma de organização pedagógica do tempo, adotada pela escola especial desde meados da década de 2000, que flexibilizam os tempos da escola, adequando-os aos tempos do desenvolvimento dos alunos (PERRENOUD, 2004; FRANCO, 2001).

A rede pública municipal de Cachoeirinha adota organização curricular por série até o ano de 2012, quando se publicam a Resolução CME nº 15 de 2012 o Parecer CME nº 001 de 2012, que reorganizam curricularmente o ensino na rede, adotando a proposta de organização por módulos (CACHOEIRINHA, 2012b, 2012a). Paradoxalmente, de 2009 em diante, a escola especial está organizada em três ciclos de seis anos-calendário cada ciclo, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Ciclos de Formação

Ciclo de Formação:	Caracterização:	Abordagem pedagógica:	Recomendações:
I Ciclo – Educação Infantil	Neste ciclo, buscam-se a socialização e a organização básica, principais enfoques desta etapa. Caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e jogos simbólicos, considerando o aluno numa dimensão globalizadora.	Neste ciclo serão oportunizadas aos alunos atividades de expressão, vivenciando situações concretas de interação com o meio, ampliando o atendimento educacional, criando espaços para aprendizagens precoces.	As turmas deste ciclo terão no mínimo 4 e no máximo 6 alunos.
II Ciclo – Educação Infanto-Juvenil	Na educação infanto-juvenil são aprimorados e aprofundados conhecimentos do primeiro ciclo. As rotinas da vida escolar e as relações com o grupo são referências primordiais. O educando vai interagindo continuamente com o conhecimento funcional e forma; nas diferentes	Neste ciclo, os alunos vivenciarão atividades que permitam atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências, oportunizando situações de troca entre o sujeito, o meio e consigo próprio visando	As turmas deste ciclo terão no mínimo 6 e no máximo 8 alunos.

Ciclo de Formação:	Caracterização:	Abordagem pedagógica:	Recomendações:
	áreas. A alfabetização entende-se como uma forma de estabelecer relação com seu contexto sociocultural.	favorecer a construção de novos conhecimentos.	
III Ciclo – Educação de Jovens e Adultos	A educação de jovens e adultos busca a sistematização das áreas de conhecimentos e estudos, procurando viabilizar a formação de um aluno independente. Neste ciclo, aprimora-se o trabalho interdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento e nos aspectos da vida cidadã.	As novas aprendizagens constituem-se a partir do desenvolvimento de sua independência, do espírito crítico e da cooperação. Do estímulo de participação efetiva dos alunos, da criatividade e da autoestima. Observando-se a capacidade de aprender, nas trocas de experiências numa relação dialógica, despertando novos desafios.	As turmas deste ciclo terão no mínimo 8 alunos e no máximo 10 alunos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lampadinha, 2009.

Considerando as informações acima, percebe-se, neste caso, que há uma expectativa por ciclo quanto ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos com deficiência, pois no I Ciclo se enfatiza a socialização e a organização básica, no II Ciclo as rotinas da vida cotidiana e a alfabetização são destacadas e no último ciclo há referência ao avanço no nível de conhecimento nas áreas e nos aspectos da vida cidadã. Metodologicamente, há proposição de atividades vivenciadas permeando todos os ciclos, sem prescindir de diferenciar as abordagens: expressão, diálogo e independência.

Outro aspecto interessante de se considerar é a quantidade de alunos por turma, especificada no projeto pedagógico, que atende a uma caracterização específica da escola especial, ou seja, trabalho em pequenos grupos. Supõe-se que a prática dos professores com este grupo seja mais individualizada. A mesma sinalização com relação a este aspecto é evidenciada nas resoluções da II Constituinte Escolar (CACHOEIRINHA, 2010):

56 – Número menor de alunos em sala de aula, nos casos de turmas que possuam alunos com deficiência, conduta típica, síndrome, altas habilidades/superdotação, atendendo à legislação vigente, e/ou a presença de um educador social, sendo prioridade na política de Recursos Humanos.

No que diz respeito à legislação que trata do tema, encontramos no Parecer CEED nº 56 (RIO GRANDE DO SUL, 2006) alusão a este ponto, no artigo 19:

A escola comum, na constituição de turmas, pode incluir, no máximo, três alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 na pré-escola, 20 nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admitem-se, no máximo, dois alunos por turma, sempre a critério da equipe escolar.

Cabe à mantenedora, nesse caso, definir os critérios locais para dar conta da demanda de diminuição do número de alunos por turma. Observa-se, na escrita do artigo, que há uma ênfase na tipologia da deficiência do educando, passando a ideia de que talvez seja mais fácil lidar com alunos com o mesmo tipo de deficiência na sala de aula do que com alunos com deficiências diferenciadas.

Quando se trata da legislação do CME de Cachoeirinha, há referência na Resolução CME nº 19 de 2013:

Art. 5º Na ocasião da matrícula, quando a família informa que a criança possui deficiência, a referida criança será encaminhada para avaliação diagnóstico-pedagógica a ser realizada pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado.

[...]

§ 2º Quando houver diagnóstico ou, mesmo, hipótese de deficiência, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) dará orientações para a escola de destino do aluno quanto à redução ou não do número de educandos na turma que o receberá (CACHOEIRINHA, 2013a).

Portanto, entende-se que aqui haja outra perspectiva no entendimento da situação e no encaminhamento referente a cada caso. Os critérios usados pela SMEd para definir se haverá redução de alunos na turma em que o aluno será inserido ou não ficam indefinidos. Supõe-se que essa decisão esteja associada às características do educando que será avaliado pelos profissionais que atuam no Centro, conforme referido.

Além dos ciclos acima descritos, há um ambiente de Educação Terapêutica que visa atender alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, no qual o trabalho acontece com atendimento pedagógico individual. Os alunos encaminhados

para este ambiente não têm *suportabilidade* para permanecer quatro horas na escola, e o professor realiza um planejamento adequado às suas especificidades e necessidades do momento. O avanço para um grupo do ano-ciclo acontecerá mediante avaliação do professor do ambiente, supervisor, orientador e professor referência do ano-ciclo no qual ingressará (CACHOEIRINHA, 2009a).

Reforça-se no texto que a enturmação acontecerá de acordo com “a fase de desenvolvimento do aluno e não com sua faixa etária” (CACHOEIRINHA, 2009a, p.3). Neste ponto, abre-se um aspecto importante de ser analisado, uma vez que a base da organização dos ciclos é a formação de turmas com referência na idade cronológica e não somente na fase do desenvolvimento do aluno. O que seria a *fase de desenvolvimento do aluno* neste caso? Uma das ideias associadas à escola tradicional é a de que reunir as crianças e adolescentes por nível de conhecimento ajudaria a aprender. A proposta de organização curricular por ciclos, em geral, busca romper com esta ideia, avançando para a organização que respeita as etapas de vida da criança.

A análise dos planos de estudo da Escola Especial Lampadinha também merece algumas considerações. Cabe conceituação no que se refere a esta proposta, uma vez que o conceito de plano de estudo é encontrado no Estado do Rio Grande do Sul, especificamente em legislação do Conselho Estadual de Educação do Estado¹⁰⁶. No que se refere ao currículo e ao projeto pedagógico da escola, o Parecer CEED nº 323 (RIO GRANDE DO SUL, 1999) afirma que “o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível” e que o projeto pedagógico “é o sonhado, o idealizado. O regimento escolar é a diretriz orientadora”. O projeto pedagógico é visto como a “busca do equilíbrio entre as diretrizes gerais e a margem de decisão de cada escola, ou seja, é visto como o processo de construção de autonomia da escola e como um processo permanente e incansável de negociação entre todos os atores envolvidos”.

Nessa perspectiva, o documento construído de forma coletiva representa o entendimento da mantenedora, equipe diretiva, corpo docente e comunidade escolar no que se refere à concepção de educação proposta para a escola especial. Uma disputa entre diferentes concepções de sociedade e de mundo pressupõe que essas estariam implicadas na construção do PPP no contexto escolar. Sabe-se que, na

¹⁰⁶ Parecer CEED nº 323/99. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino.

prática, nem todos os contextos escolares envolvem os atores na escrita do documento, o qual acaba sendo representado por alguns em sua finalização. Não há registros de como se construiu o projeto da escola especial, mas se entende que houve participação dos diferentes segmentos nesta realização.

“Entre o projeto pedagógico e o plano de trabalho do professor se situa o plano de estudos, como elemento ordenador, do ponto de vista pedagógico, do currículo da escola” (RIO GRANDE DO SUL, 1999). Dessa forma, o plano de estudos deverá conter a “tradução das diretrizes curriculares nacionais em um conjunto de atividades e disciplinas, ordenadas quanto à sequência em que devem ser cursadas ou distribuídas no tempo e caracterizadas quanto aos seus objetivos, amplitude e profundidade”.

Logo, supera-se a simples *base curricular* em que se contempla uma relação de nomes de componentes curriculares aos quais se atribui uma carga horária, pois o plano de estudos constitui-se numa visão clara “do que vai ser estudado, quando vai ser estudado, por quanto tempo será estudado e quais os objetivos, os conteúdos e a profundidade do que vai ser estudado” (RIO GRANDE DO SUL, 1999). Assim, a escola poderá ter inúmeros planos de estudo relativamente a cada nível de ensino, sempre de acordo com as necessidades da clientela a atender.

O Parecer CEED nº 441 (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p.14), que traz os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino, indica:

Os Planos de Estudo para alunos com necessidades educacionais especiais devem ser flexíveis, de modo a atender às peculiaridades de cada um. Apesar de matriculados em determinada série de uma escola comum, a escola poderá elaborar planos de estudo especial aplicável a um aluno ou a um grupo de alunos.

Sendo assim, esta afirmação poderá ser compreendida no que se refere ao tempo de integralização do ano letivo, como também se referir aos componentes curriculares que os constituem, demarcando possibilidades em termos de adaptações e flexibilizações curriculares.

Os Planos de Estudo da Escola Especial Lampadinha (CACHOEIRINHA, 2009c, p. 01) “são resultados das necessidades da comunidade escolar, sendo assim considerada a tipologia dos alunos da nossa instituição, na qual muitos não possuem linguagem verbal, apresentam quadro de comportamento regressivo e de

desorganização psíquica”. Após esta apresentação, o texto traz a necessidade de a escola conhecer a realidade de cada aluno, através de uma pesquisa familiar caracterizada como *Mapa existencial do aluno*. Desta forma, conceitua Mapa Existencial ao afirmar que a intervenção pedagógica será norteadada por uma pesquisa junto às famílias, cujos objetivos seriam: compor um olhar mais abrangente da realidade do educando; estabelecer vínculo e parceria entre família e escola; oportunizar reflexões entre família e escola; elaborar ações coerentes com a necessidade do educando; desenvolver nos educandos suas possibilidades; construir novos conhecimentos; engajar a família no trabalho pedagógico; estabelecer a interação entre aluno/colega/comunidade escolar; realizar um trabalho interdisciplinar.

Os objetivos acima descritos referem-se basicamente à realização de um diagnóstico da realidade dos alunos, buscando no contexto familiar elementos para compreender as concepções da família na relação com os alunos, estabelecendo vínculo e visando planejar da forma mais adequada as ações pedagógicas que serão propostas a esses alunos. O envolvimento e o engajamento da família com a escola parecem ser o centro do trabalho de composição do *Mapa existencial do aluno*.

A seguir o Plano de Estudos da escola especial (CACHOEIRINHA, 2009c) apresenta a metodologia com fundamentação teórica para composição do mapa, que inicia com a coleta de dados através de encontro com familiares, visita domiciliar ou encontro na escola. O instrumento proposto basicamente coleta informações quanto ao aluno: como ele é, do que gosta, do que não gosta, seus medos e as expectativas da família (possíveis e impossíveis). O aluno participa desse momento, mas “não faz registros no painel e não faz considerações ou inferências no momento da aplicação da pesquisa”. As implicações de tal proposta parecem significativas, uma vez que o aluno com deficiência, principal integrante do processo, não se coloca no contexto de forma ativa. De qualquer forma, as “informações obtidas são levadas para a escola e, a partir delas, serão realizados planos pedagógicos que nortearão as práticas educativas” (CACHOEIRINHA, 2009c).

Na sequência, o plano de estudos apresenta os objetivos gerais¹⁰⁷ e as temáticas¹⁰⁸ que serão desenvolvidas. Tais temáticas, assim como os objetivos, são

¹⁰⁷ Objetivos Gerais: fortalecer a autoestima; estabelecer vínculos afetivos; desenvolver a comunicação e integração social; desenvolver a capacidade expressiva; descobrir e conhecer

amplos, não se referem especificamente a um determinado ciclo, o que parece indicar que sejam desenvolvidos ao longo dos ciclos de formação. Destaca-se a ênfase aos objetivos atitudinais ou comportamentais em relação aos poucos objetivos procedimentais, referentes às habilidades e à ausência de objetivos de caráter conceitual.

Como anexo ao Plano de Estudos, encontra-se a Resolução CME nº 008 de 2008, em que o desenho curricular é apresentado, contendo as áreas do conhecimento, componentes curriculares e a carga horária semanal. Há referência às 800 horas como carga horária total dos ciclos de formação, bem como a seguinte observação: “no ano de 2011 iniciaremos a vivência de laboratório, sendo que a base nacional comum perpassará pelos mesmos, em diferentes desdobramentos, vislumbrando a perspectiva interdisciplinar” (CACHOEIRINHA, 2008).

Considera-se importante refletir sobre a ênfase no diagnóstico da realidade do aluno colocada como destaque no plano de estudos, pois acaba sendo central na proposta de planejamento que o plano afirma que será realizado. Uma vez que não há indicação do que será trabalhado em cada ano-ciclo, separadamente, apenas uma listagem de objetivos e de temáticas como propostas, entende-se que o planejamento será elaborado com base nas condições e características de cada aluno, referidas pela família e observadas pelos profissionais no contexto escolar. O plano também não aborda as formas de ensino ou as formas de avaliação da aprendizagem propostas para cada ciclo.

O atendimento às crianças e jovens com deficiência na rede municipal de Cachoeirinha iniciou com as classes especiais nas escolas regulares e evoluiu para a criação da Escola Especial Lampadinha, na década de 1970, com o intuito de que os alunos fossem atendidos por especialistas na área da Deficiência Mental. Apesar da existência de uma APAE na cidade, não se estabelecem parcerias com a rede a fim de viabilizar atendimentos. O município não atende alunos surdos, pois os mesmos são encaminhados para escola especial em município vizinho. O atendimento clínico fez parte do atendimento na escola em vários períodos e de

gradativamente seu corpo, suas potencialidades; desenvolver hábitos de cuidados com a própria saúde; expressar suas ideias, sentimentos e desejos de forma oral, plástica; utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita); observar fatos e situações que fazem parte de sua identidade na perspectiva da construção do exercício de cidadania; construir e respeitar regras; reconhecer e valorizar os diferentes espaços educativos (CACHOEIRINHA, 2009c).

¹⁰⁸ Temáticas: a família e sua história; escola e alunos; identidade eu-outro; autonomia; convivência no coletivo; o corpo; cuidados com a saúde; leitura e releitura de fatos do cotidiano; nome próprio, sua origem; pluralidade cultural; educação ambiental (CACHOEIRINHA, 2009c).

diferentes formas, mas a ênfase no atendimento educacional voltado para o ensino acontece da década de 1990 em diante, quando se busca a organização curricular por ciclos de formação e a organização pedagógica por projetos transdisciplinares, oficinas pedagógicas e salas ambiente. A inclusão na rede municipal inicia no final da década de 1980, com as primeiras experiências de transferência de matrícula de alunos da escola especial para a escola regular. Há preocupação com a continuidade dos estudos e a profissionalização dos alunos da escola especial, entretanto inexistem, no período estudado, políticas que fomentem a relação educação especial e Educação de Jovens e Adultos ou Educação Profissional.

O projeto pedagógico e o plano de estudos da escola especial abordam formas de intervir metodologicamente para conhecimento da realidade dos alunos, mas não explicitam de forma clara o que é ensinado na escola, em cada ciclo de formação. Tal prática pode ser atribuída à concepção associada às condições do aluno com deficiência, que não facilitariam o processo inclusivo. Entretanto, precisam ser problematizadas no contexto escolar a fim de que os profissionais da escola percebam e se coloquem no lugar de quem precisa criar as condições para atender a todos os alunos, com ou sem deficiência.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA

Como abordado no item anterior, a história que contempla os períodos de constituição do atendimento educacional às pessoas com deficiência nesse município se dividem em três básicos: de 1970-1989, período de criação das classes e da escola especial na rede municipal, com a constituição de atendimentos complementares como o Projeto de Natação e o acesso ao transporte para os alunos da escola especial. O segundo período, de 1990-2004, quando se constroem novas propostas pedagógicas e se buscam alternativas para a educação dos alunos com deficiência, participação das famílias através do CPM e atendimentos clínicos para complementar o educacional recebido na escola especial. Já o terceiro período, de 2005-2011, caracteriza-se por intensas movimentações com efetivação de uma proposta pedagógica e dos planos de estudo, com a mudança no perfil do alunado

da escola especial, formações continuadas constantes para atender às demandas de aprendizagem dos alunos da escola especial e encaminhamentos dos alunos com deficiência para as escolas regulares. Também a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) representou, de acordo com informações oriundas das entrevistas, importante marco para que a mantenedora se mobilizasse, constituindo um Fórum de Discussão, que desencadeou no encerramento das atividades da escola especial e na criação do Centro.

Convém referir que Cachoerinha manteve a escola especial e as classes especiais em escolas regulares, sendo que, conforme as políticas foram sendo publicadas (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b), a fim de dar conta da oferta de espaços específicos para atendimento dos alunos com deficiência na escola regular, a rede municipal foi se organizando para receber os subsídios do Governo Federal e criar nas escolas regulares formas de atendimento às necessidades dos alunos da educação especial.

Os gestores entrevistados apontam, em determinados momentos, o quanto se estudou na rede municipal a legislação que trata da educação especial (Entrevistadas 2, 3, 7 e 9) e destacam este aspecto como impulsionador das mudanças que aconteceram na rede desde início dos anos 2000. Dessa forma, a rede municipal assume o compromisso de educar a todos, independente das dificuldades e/ou deficiências manifestadas em sua trajetória escolar e que possam causar alguma dificuldade ao ato de aprender. Na prática, a rede municipal já realizava movimentos no sentido de buscar atender às necessidades do alunado da educação especial, todavia a possibilidade de contar com recursos do Governo Federal para dar conta da demanda impulsionou mudanças e gerou ações que se tornaram dispositivos de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular.

Segundo a secretária de educação:

Em 2004, 2005, 2006 surgiram as salas de integração e recursos, que atendiam os alunos lá do Lampadinha, mas nesta época os alunos começaram a procurar mais as escolas de ensino fundamental. Embora eu não estivesse na gestão, mas como professora da rede eu percebia que isto incomodava muito os pais, os professores, as famílias que se assustavam com esta possibilidade. Muitas famílias tinham tido experiências com a escola regular e tinham sido experiências frustradas (Entrevistada 1).

Importante considerar este aspecto levantado na fala da secretária, pois a relação das famílias atendidas na escola especial com as escolas regulares, ao que parece, nem sempre foi tranquila. Os profissionais da escola, assim como os

familiares demonstravam certa resistência ou desconforto em relação ao fato de seus filhos e alunos serem incluídos na rede regular de ensino. O avanço em termos de atendimento na escola regular percebido na reconfiguração dos serviços e na forma de atendimento, paradoxalmente coexiste com as *resistências* de familiares, de profissionais e dos próprios alunos, alicerçados em argumentos como: a questão da segurança, a falta de preparo da escola regular, necessidade de formação docente, ausência de recursos destinados à aprendizagem dos alunos com deficiência, dentre tantos outros.

Ainda na perspectiva da reorganização dos serviços de atendimento aos alunos com deficiência, a sala de recursos, como serviço educacional especializado dirigido às pessoas com deficiência, está contemplada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e nos “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial¹⁰⁹”, definida como uma sala “afastada de estímulos exteriores que prejudiquem a concentração do educando [...] com o mesmo equipamento utilizado na sala de aula comum, ressaltando-se a necessidade de recursos audiovisuais” (BRASIL, 1994, p. 37). Além disso, “o atendimento na sala de recursos exige o planejamento conjunto dos professores da sala de recursos e da classe comum, a avaliação periódica e sistemática da programação elaborada para o educando” (BRASIL, 1994, p. 38). Assim, a proposta da época procurava garantir que a sala de recursos cumprisse seu papel como ambiente propício à aprendizagem dos alunos com deficiência, manifestando rigor quanto ao local, com condições que garantissem a concentração dos alunos, e quanto à proposta de intervenção pedagógica, construída em parceria com o professor da classe comum e avaliada periodicamente.

Da mesma forma, o CEED define a proposta para o trabalho desenvolvido nas salas da seguinte maneira:

A sala de recursos é o serviço, de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns. Esse serviço deve ser realizado em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que

¹⁰⁹ BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área de deficiência mental. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (RIO GRANDE DO SUL, 2006, art. 15).

Como se pode perceber, as linhas que organizam o serviço estão presentes, de forma sucinta, nesta definição, considerando-se a ênfase na natureza pedagógica do atendimento prestado ao aluno. Também a formação do professor para atuar neste espaço é enfatizada e tem sido objeto de diferentes estudos relativos à necessária capacitação dos profissionais das salas de recursos e das classes comuns que atendem alunos da educação especial (TEZZARI, 2002; PRIETO; SOUZA, 2007; TEZZARI; BAPTISTA, 2002). Além disso, a referência aos recursos necessários e à forma de atendimento (individual ou em grupos) remete aos subsídios com os quais o professor da sala poderá contar na tarefa de realizar ações voltadas para o ensino dos alunos com deficiência.

Baptista (2011) realiza estudo e apresenta reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços educacionais especializados dirigidos às pessoas com deficiência. Considerando o atual contexto, em que as políticas indicam a inclusão escolar como uma diretriz, o autor analisa as características e desafios que marcam a oferta dos serviços especializados, bem como a ação dos profissionais que atuam nesses espaços. Conclui que os estudos que analisam as salas de recursos são exíguos e relaciona o fato à restrição da existência das salas a alguns contextos. Segundo autor, “o histórico de investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade da sala de recursos”. Também, o mesmo coloca em evidência que “a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em educação especial” (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Considerar essas afirmações no contexto da rede pública municipal de Cachoeirinha faz sentido, na medida em que a rede manteve, desde a década de 1970, tanto classes quanto escolas especiais, e inicia um trabalho voltado para o suporte das escolas regulares para atenderem alunos com deficiência, quando recebem recursos do Governo Federal, de 2007 em diante.

Na Rede Municipal de Cachoeirinha há três tipos de atendimento nas escolas regulares que foram se constituindo ao longo do tempo: laboratórios de aprendizagem, salas de integração e recursos e salas de recursos multifuncionais.

As escolas da rede municipal, em sua totalidade, contam com laboratórios de aprendizagem para dar conta das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos, geralmente sem deficiência, decorrentes do acompanhamento do currículo escolar e que poderão acontecer durante o ano letivo, em períodos mais ou menos extensos, de acordo com cada caso. Os laboratórios se configuram como locais em que se realiza a recuperação de estudos, para dar conta das lacunas observadas na construção do conhecimento e para que os alunos possam dar continuidade a seus estudos após aprenderem o que seria necessário a esta continuidade. Os profissionais que atuam nesse espaço têm formação em Psicopedagogia e realizam diagnósticos e intervenções em turnos inversos ao da classe comum, de modo geral.

A secretária de educação relata que, entre 2006 e 2007, houve um movimento para transformar a escola especial em centro de atendimento educacional especializado. Por outro lado, a mesma refere que a comunidade se mobilizou e contatou com o prefeito para que o mesmo mantivesse a escola especial. Relata que foi assim por um período, mas que, quando assumiu a gestão em 2008, o assunto tornou a ser discutido (Entrevistada 1). Falava-se sobre a transformação da escola Lampadinha em Centro e em alterar as Salas de Integração e Recursos (SIR) integrando à proposta de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

No ano de 2008, a rede municipal de ensino contava com quatro SIR e, em 2013, esse número foi ampliado para 12 SRM, atendendo aos alunos por região. A proposta do Serviço de Atendimento Educacional Especializado também envolvia a formação continuada de professores. Nesse período, amplia-se a formação, que deixa de ser dirigida exclusivamente ao docente que trabalhava diretamente com o aluno, e passa a abranger todos os professores, equipes pedagógicas e funcionários atuantes em cada uma das escolas regulares.

Durante a realização da pesquisa houve certa dificuldade em compreender qual a proposta das SAEEs¹¹⁰, pois pareciam um misto de Salas de Integração e Recursos (SIR) com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Na fala da diretora pedagógica do Centro, fica explicitada essa contradição ao afirmar que

¹¹⁰ Para tornar claro ao leitor o conceito utilizado, daqui em diante no texto menciona-se Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ao invés de utilizar o termo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEEs), termo utilizado na rede municipal de Cachoeirinha.

Ainda se passa por uma transição. Eu te digo, quem é que resiste em adotar a lógica do funcionamento das salas multifuncionais? O professor, o antigo professor. Porque muitos dos professores da escola Lampadinha estão hoje atuando nas salas (Entrevistada 8).

A entrevistada considera que os profissionais que atuavam na escola especial tinham habilitação em Deficiência Mental e que esta formação específica é vista por muitos como a mais adequada para atender os alunos com deficiência intelectual.

Segundo a assessora de educação especial

o pessoal ainda resiste muito, discute muito, mas as pessoas antigas são muito arraigadas, são muito fechadas na sua formação, inclusive discriminam quem vem com uma formação mais ampliada, pois o consideram especialista em nada (Entrevista 2).

Por trás desta concepção está a ideia de que:

o profissional precisa saber bastante de deficiência para trabalhar com o deficiente (Entrevistada 2).

Assim, a leitura que se poderia fazer deste ponto é que a proposta da SIR era voltada para a deficiência especificamente, e a proposta da SRM se amplia, considerando as condições de aprendizagem como foco.

Ainda, essa fala retrata o quanto há de diferenciação conceitual no que diz respeito à proposta da escola especial e seus atendimentos especializados por deficiência e a proposta de educação inclusiva, que inclui o aluno e impulsiona a escola a buscar formas de ensinar a todo alunado. Nesse sentido, observa-se uma reconfiguração significativa, pois a escolarização dos alunos com deficiência, que é vista como exclusivamente substitutiva por um período histórico expressivo, parece ocupar o lugar complementar ou suplementar no processo de educação desses alunos, que se constrói na escola regular. Gradativamente, os alunos com deficiência se inserem no contexto da escola regular e impulsionam mudanças, na visão dos entrevistados, na organização pedagógica, metodológica, curricular, na formação docente e na configuração dos serviços de atendimento educacional especializado.

No que diz respeito à viabilidade de oferta do AEE, de 2007 em diante, o município adere ao Programa de Implantação de Salas de Recursos

Multifuncionais¹¹¹, o que faz com que haja uma significativa ampliação do número de salas, chegando, em 2012, com 12 salas em escolas regulares, por zoneamento, e duas salas em escolas municipais de educação infantil. Muda-se a perspectiva do atendimento ao alunado com a adesão ao Programa, visto que as salas de recursos atendiam os alunos por deficiência e as salas multifuncionais atendem todos os alunos, independente da deficiência, utilizando recursos e métodos adequados às suas necessidades. Destaca-se que há dois tipos de SEM, e o município conta com 13 SRM Tipo I¹¹² e uma SRM Tipo II¹¹³. Com a inclusão de uma sala de recursos Tipo II, a Rede Municipal de Ensino passa a atender aos alunos com deficiência visual.

Sintonizada com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), a Rede Municipal de Educação segue com o Plano de Ações Articuladas (PAR), no intuito de conseguir implantar as Salas de Recursos Multifuncionais nas 20 escolas de Ensino Fundamental da rede, pois, em 2013, havia em torno de 300 alunos com deficiência, frequentando-as nas escolas regulares.

No que se refere ao encaminhamento dos alunos com deficiência para as SRM, há um fluxo previsto na rede, pois, segundo a assessora de educação especial,

¹¹¹ Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, 2007. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf> Acesso em 15/11/2013.

¹¹² Especificação dos itens da Sala Tipo I: Equipamentos Materiais Didático/Pedagógico: 02 Microcomputadores , 01 Material Dourado , 01 Laptop, 01 Esquema Corporal , 01 Estabilizador, 01 Bandinha Rítmica , 01 Scanner , 01 Memória de Numerais, 01 Impressora laser , 01 Tapete Alfabético Encaixado, 01 Teclado com colméia, 01 Software Comunicação Alternativa, 01 Acionador de pressão, 01 Sacolão Criativo Monta Tudo , 01 Mouse com entrada para acionador, 01 Quebra Cabeças – sequência lógica, 01 Lupa eletrônica, 01 Dominó de Associação de Idéias. Mobiliários: 01 Dominó de Frases, 01 Mesa redonda, 01 Dominó de Animais em Libras , 04 Cadeiras, 01 Dominó de Frutas em Libras , 01 Mesa para impressora, 01 Dominó tátil 01 Armário, 01 Alfabeto Braille, 01 Quadro branco, 01 Kit de lupas manuais, 02 Mesas para computador, 01 Plano inclinado – suporte para leitura, 02 Cadeiras, 01 Memória Tátil. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf> Acesso em 15/11/2013.

¹¹³ Especificação dos itens da Sala Tipo II: A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual. Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico: 01 Impressora Braille – pequeno porte , 01 Máquina de datilografia Braille , 01 Reglete de Mesa, 01 Punção 01 Soroban, 01 Guia de Assinatura , 01 Kit de Desenho Geométrico, 01 Calculadora Sonora. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf> Acesso em 15/11/2013.

quando um aluno chega com um laudo, com um diagnóstico, um indicativo já formalizado, as professoras das turmas comuns fazem um pequeno relatório, encaminham-no para a assessoria, que encaixa na planilha de atendimentos do SAEE (Entrevistada 2).

Cabe referir que há uma grande diversidade de deficiências identificadas pelas profissionais que atendem no SAEE: deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtorno de déficit de atenção, transtorno de conduta e autismo. Quando não há laudo clínico, o aluno fica em observação até se fechar um laudo e também se realiza uma avaliação pedagógica. Tanto a professora que atua na Sala de Recursos Multifuncionais quanto a professora que atua na turma comum trabalham juntas para a configuração deste laudo que irá garantir o atendimento da criança pelo SAEE.

Bridi (2011), em estudo realizado na rede pública municipal de Santa Maria/RS, sobre os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do AEE, refere que, mesmo quando realizado por profissionais da área da educação, o diagnóstico tende a ser pautado por premissas do campo clínico. Destaca, também, a emergência de posições diferenciadas e a coexistência de distintas tendências de compreensão do processo diagnóstico presentes nos pareceres pedagógicos. Considera-se importante refletir sobre este ponto, visto que ele revela a concepção implícita no olhar profissional sobre o aluno e também dele dependem inúmeras formas de configurar o AEE para o mesmo.

Em Cachoeirinha, independe se o aluno é avaliado clinicamente ou de forma pedagógica, ou ambas, para encaminhamento ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. O procedimento padrão incluía indicação de horários no turno oposto ao da turma regular que frequenta, mas registra-se também, em alguns casos, o atendimento no mesmo turno, em função de dificuldades da família em se comprometer com a presença do aluno nos dias e horários definidos. Essa estratégia é uma maneira de possibilitar o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência que necessitem desse acompanhamento.

Outro suporte importante que existe na rede, para dar conta das demandas da educação especial, é a existência de educadores sociais, conforme tratado anteriormente. Em torno de 15 profissionais concursados atendem às demandas de cuidado com saúde e autocuidado de alunos com comprometimentos motores, indicados pela assessoria, quer estejam na escola regular, sendo atendidos pela SRM quer estejam no Centro. Segundo a diretora pedagógica do Centro,

naquela época, na Constituinte¹¹⁴, se pensou que poderia ser um estagiário, um monitor, professor auxiliar ou dupla docência. Foi feito um estudo financeiro e se percebeu que não tinha como, pois geraria um custo muito alto para o município (Entrevistada 8).

Então, já em 2005, o município fez concurso na área de Assistência Social para o cargo de educador social. O perfil desejado na época indicava a necessidade do candidato ter Ensino Médio completo, sem formação na área da Educação. O cargo previa que esses educadores sociais atuassem nos abrigos e em projetos sociais, porém foram designados também para atuar nas escolas, com alunos que exigissem maior cuidado relativo à locomoção e cuidados específicos de higiene, alimentação etc.

O entendimento da assessora de educação especial (Entrevistada 2), em relação a esse assunto, é de que, como estes profissionais não estão ligados diretamente à área da educação, precisariam receber formação continuada a fim de qualificar a ação junto aos alunos e definir seu papel nas escolas. Foi preciso, segundo a entrevistada, trabalhar primeiramente a identidade deste grupo, uma vez que alguns já eram graduados em pedagogia, serviço social, direito, havendo também estudante de psicologia. Relata a entrevistada que, no final de 2011, foi feito o primeiro encontro de formação com esse grupo, organizado pela assessoria, em que foi feito um levantamento prévio do que esses profissionais gostariam de estudar para auxiliar no exercício dessa função. De acordo com a assessora,

dessa forma eles sugeriram vários temas, não fugindo do cuidado, mas avançando para o pedagógico. E deu muito certo, um grupo que deu muito certo (Entrevistada 2).

Considerando a perspectiva de continuidade dos estudos dos alunos com deficiência, desligados do Ensino Fundamental, a assessora entrevistada também sinaliza que uma turma de Educação de Jovens e Adultos do município conta com uma SRM que atende a 12 alunos da educação especial, alguns oriundos da escola especial. Os dados do INEP mostram que em 2012 foram indicados 17 alunos e em 2013 apenas 13 alunos nesta condição, recebendo apoio da SRM nas turmas de EJA¹¹⁵.

¹¹⁴ I Congresso da Constituinte Escolar de Cachoeirinha, realizado em 2001, aprovou cento e cinco resoluções que subsidiaram os planejamentos, documentos e ações da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e das escolas municipais (CACHOERINHA, 2010).

¹¹⁵ Tabela dos Resultados finais do Censo Escolar 2012 e Tabela dos Resultados Preliminares do Censo Escolar 2013 (MEC/INEP).

A ênfase, portanto, do Atendimento Educacional Especializado oferecido em Cachoeirinha é a oferta no contraturno, em salas de recursos multifuncionais, na própria escola, ou em outra escola nas proximidades ou no centro de atendimento educacional especializado, sendo implementado por professores e profissionais com formação especializada, “de acordo com plano de atendimento aos alunos, que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas” (CACHOEIRINHA, 2013a, art. 9º, Parágrafo Único).

Percebe-se ao longo da pesquisa realizada o quanto as mudanças referentes ao tipo de atendimento ofertado aos alunos com deficiência vão se configurando a partir de 2007. Inicialmente, a escolarização dos alunos com deficiência se centra, na maior parte dos casos, na escola especial, mas gradativamente as SRM vão se constituindo na rede municipal de Cachoeirinha, substituindo as classes especiais ainda existentes nas escolas regulares. Ampliam-se as salas advindas do Programa de Implantação das SRM e os alunos com deficiência, em sua maioria, passam a se matricular nas escolas regulares, compondo as classes comuns e recebendo AEE no contraturno. Tal configuração acompanha as discussões ocorridas na rede acerca da necessária mudança na constituição da escola especial, em pauta desde o ano de 2006, conforme relato da secretária de educação (Entrevistada 1). Portanto, a educação especial passa a ser compreendida como complementar ou suplementar, reorganizando-se para atender às necessidades dos alunos com deficiência sob a forma de atendimento educacional especializado oferecido nas SRM.

4.3 CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O DESAFIO DE TRANSFORMAR A ESCOLA ESPECIAL EM CENTRO

4.3.1 Constituição do Fórum de Discussão sobre o futuro da escola especial

Procura-se ao longo do texto abordar a constituição do atendimento às pessoas com deficiência na rede municipal de educação e relacionando as

propostas para este atendimento, configuradas na rede, com as definidas na legislação federal e estadual, como também nas políticas voltadas para a educação inclusiva, em especial a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), documento considerado impulsionador das mudanças propostas em Cachoeirinha.

Contudo, a considerar o tratado até este momento, é pertinente questionar: o que fez com que se encerrassem as atividades da escola especial e se constituísse um centro de atendimento educacional especializado?

Segundo a assessora técnica do CME,

é a morte de uma instituição, de alguma coisa para criar algo novo e daí se pensou: mas como a gente pode fazer? Ah, um fórum. Vamos chamar várias representatividades para pensar juntos, para poder estar dialogando (Entrevistada 4).

Assim, no final do ano de 2010, constituiu-se um grupo, por solicitação da mantenedora¹¹⁶, liderado com profissionais da escola especial Lampadinha, com o intuito de dedicar horas de estudo e debate sobre o atendimento educacional especializado no município. Pais, professores, funcionários, gestores, diretores da escola especial, de escolas regulares e de educação infantil debateram o tema, no que se constituiu como um Fórum de Discussão sobre o futuro da escola especial. Logo, o debate centrou-se nas reflexões e propostas de alternativas para transformar a escola especial em centro de atendimento educacional especializado (VASQUES e MAQUES, 2012).

O Fórum de Discussão manteve uma sistemática de encontros entre os anos de 2010 e 2011 com uma participação variada, segundo as atas dos encontros. Várias questões foram tratadas nesses momentos, que também foram espaços para que os integrantes pudessem expressar suas dúvidas, medos, críticas e dialogar sobre o significado de tal proposta para o município. Nesse contexto, a presidente do Conselho Municipal de Educação destaca:

Tivemos várias reuniões em que não se avançava nesta questão de transformar a escola especial em centro. Então, um dia eu saí daqui e eu disse: bom, hoje a gente tem que definir enquanto secretaria e conselho se nós vamos transformar a escola em centro ou se vamos permanecer com ela como escola especial. Até porque tínhamos que definir para que a gente continuasse pensando a nossa norma, mas com esta perspectiva. E a gente foi para uma reunião lá na Secretaria e a Secretaria perguntou: mas dá para fazer? E eu disse: eu acho que dá pra fazer (Entrevistada 4).

¹¹⁶ O termo mantenedora refere-se à Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha.

Importante destacar, nesse caso, o papel dos gestores na condução do processo, uma vez que as decisões referentes aos rumos da educação especial aconteceram, ao que tudo indica, com intensa participação das pessoas envolvidas na gestão. Durante a realização da pesquisa fica claro o quanto as concepções dos gestores influenciaram nas decisões e encaminhamentos realizados em determinados momentos.

Em relação a esse aspecto, a secretária de educação afirma que a proposta inicial do Fórum foi discutir o trabalho das SRM, inserindo-se posteriormente a discussão sobre o Centro. Então, o debate foi avançando para a proposta de cessação das atividades da escola especial Lampadinha para a criação do Centro. Considera-se importante destacar que a presença da secretária nos encontros foi frequente, assim como a da presidente do CME e da direção da escola especial. Segundo a diretora administrativa do Centro:

A secretária de educação, muito próxima, estava sempre nos fóruns, conduzindo estas reflexões, porque era uma coisa que nos preocupava muito até porque tinha muitos pais contrários à política de fechamento da escola especial e até muitos professores, bastante resistentes. A rede como um todo também tinha muito receio de atender esses alunos. Fechava a escola especial e todos iam ser atendidos, como isso ia se dar? (Entrevistada 9.)

Há registros, nas atas de reuniões dos Fóruns, de movimentações constantes dos pais, em especial após a decisão de cessar as atividades da escola e de criar o Centro a partir de 2012. Dentre os registros, estão questionamentos acerca da transição dos alunos para a escola regular (CACHOEIRINHA, 2011e). Nos documentos, encontra-se também o registro de uma mãe que expõe seu posicionamento e diz não concordar que sua filha seja matriculada numa escola regular (CACHOEIRINHA, 2011f). Aos poucos, percebe-se que, a cada encontro, as informações são veiculadas de forma mais detalhada, trazendo aspectos referentes ao processo, aos encaminhamentos às escolas, como também quanto à adaptação. Informa-se, ainda, sobre a dupla matrícula a ser realizada pelas famílias, com os alunos na escola regular e, concomitantemente, matriculados no Centro. Apesar da indicação na Política Nacional de Educação Especial, os atores locais se defrontaram com a necessidade de criar estratégias, interpretar e lutar por determinadas formas de conduzir o processo.

Nesse contexto, a assessoria da Secretaria de Educação reuniu-se com os pais de alunos da escola especial, para informar sobre como seriam os

procedimentos relacionados a esta dupla matrícula e trouxeram informações legais, referentemente ao Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b)¹¹⁷, cômputo dos alunos no Censo Escolar MEC/INEP e as formas de atendimento possíveis para alunos da educação especial matriculados nas escolas regulares, tratando do atendimento na SRM ou no Centro, dependendo do caso (CACHOEIRINHA, 2011e). As atas de nº 06 e nº 23 de 2011 (CACHOEIRINHA, 2011g; CACHOEIRINHA, 2011h) trataram dos encaminhamentos dos alunos da escola especial para as escolas regulares mais próximas de suas residências a partir de 2012 (MARQUES, 2012).

Considera-se importante destacar que os representantes das escolas regulares que receberiam os alunos da escola especial, a partir do ano seguinte, mantiveram sua presença nos encontros, discutindo as perspectivas, processo de adaptação, relação das escolas com o Centro etc. Esses representantes, em geral diretores das escolas, tiveram um importante papel, uma vez que integraram as discussões, em especial quanto à manifestação das famílias sobre a não concordância em encaminhar seus filhos para a escola regular. Uma das diretoras de escolas regulares presentes a um encontro colocou sua “preocupação de como será este trabalho com as famílias que não aceitam a ida de seus filhos para a escola regular” (CACHOEIRINHA, 2011f).

Independentemente dos motivos legais informados, das concepções expressas nas políticas atuais no que se refere à educação inclusiva, da mobilização da gestão municipal para que houvesse uma ressignificação do atendimento oferecido aos alunos com deficiência na rede, o fórum também deu visibilidade às resistências, às concepções diferenciadas, favoráveis à manutenção da escola especial e dos espaços especializados como forma prioritária de atendimento a este público-alvo.

No que se refere aos motivos alegados para cessar as atividades da escola especial e criar um centro de atendimento educacional especializado, a dimensão legal parece ter sido parte da estratégia de convencimento por meio do diálogo utilizada pelos gestores da rede municipal a fim de lidarem com as famílias neste processo.

No intuito de compreender as movimentações que acontecem numa proposta desta natureza, a presidente do Conselho afirma que o contato mais direto

¹¹⁷ Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a).

com a escola especial Lampadinha se deu mais recentemente, quando se depararam com a situação de que os alunos entravam na escola especial, mas não tinham perspectiva de conclusão de vínculo com este espaço escolar. Afirma que havia uma brincadeira bem conhecida na rede de que

as crianças entravam sem dente e saíam sem dente do Lampadinha. O pessoal falava assim porque eles entravam bem novinhos e saíam bem velhinhos. Então se deu conta, assim, de que não havia vaga para entrar outras crianças. Para onde é que estes outros iriam? (Entrevistada 4).

Naquele momento, as argumentações da rede se voltavam para sinalizar, pela legislação, quais eram as obrigações do município com os alunos, isto é, até que idade permanecer com os mesmos. Os entrevistados relataram que foi um processo difícil, pois a comunidade não aceitava, uma vez que não havia para onde encaminhar esses alunos. Além da falta de vagas na escola especial, para dar conta da demanda, a perspectiva de educação inclusiva estava bem presente para a presidente e para a assessora pedagógica do Conselho Municipal, visto que ambas relatam haver participado nos últimos anos de encontros no Ministério da Educação, em que tal temática havia sido abordada. Registra a presidente:

E essa história do Centro parece que vinha revitalizar, é uma coisa que não estava dando mais certo. O Lampadinha precisava atender a outra clientela, com possibilidade desse aluno ir para a escola regular. Então, isto foi nos encantando muito e a gente pegou isto meio como bandeira. Começamos a participar de reuniões que tratavam do assunto (Entrevistada 4).

Na fala da gestora, fica evidente o desejo de mudança com base no conhecimento e na comunhão com princípios que apontavam a inclusão dessas crianças na rede regular como uma mudança de perspectiva. Aliada aos aspectos legais, e por trás deste discurso, há uma gama de outros princípios, muitos deles apontados na II Constituinte Escolar Municipal (CACHOEIRINHA, 2010), que precisavam ser colocados em prática. A diretora administrativa do Centro afirma que:

A escola se transformou em Centro por uma questão legal. Foi muito pautado no Fórum que não era para nós destruímos 34 anos de história de inclusão que esta escola teve, mas em respeito a esta transformação que obrigatoriamente se está pensando em outra formatação, pois é um direito deles estarem no coletivo maior e não estar apenas em um espaço destinado a eles (Entrevistada 9).

Encontra-se, nesse contexto, na II Constituinte Escolar (CACHOEIRINHA, 2010) do município de Cachoeirinha, diretriz que reforça a necessidade de atender da melhor forma possível os alunos com deficiência, ao afirmar:

Educar com equidade pressupõe educar de acordo com as diferenças, sem que qualquer manifestação de dificuldade/deficiência se traduza em impedimento à aprendizagem. Nesse sentido, a escola inclusiva deverá romper barreiras discriminatórias, possibilitando a igualdade de oportunidades a todos, tanto no campo da aprendizagem como no convívio com as diferenças (CACHOEIRINHA, 2010, p. 20).

De forma explícita não aparece a discriminação, mas o documento da II Constituinte Escolar (CACHOEIRINHA, 2010) sinaliza várias resoluções que indicam a necessidade de dar condições para que o aluno com deficiência aprenda no convívio com outras crianças:

46. Desenvolvimento de uma prática educativa que garanta a todos os estudantes o direito de participação nas atividades da escola, respeitando a condição e o potencial de cada um.

47. Realização de práticas pedagógicas que articulem a igualdade e a diversidade local e global, superando os sentimentos de rejeição e insegurança diante de uma proposta de trabalho com diferentes sujeitos, oportunizando a inclusão e a integração ao ambiente escolar.

Aos discutir a igualdade de condições para que todos os alunos aprendam, independentemente de suas características, vão-se constituindo espaços para que a prática nas escolas seja mais voltada para a necessidade de alunos com deficiência. A escola regular precisa avançar para a mudança em sua organização curricular e pedagógica a fim de dar conta de ensinar a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Durante o ano de 2011, portanto, houve toda uma movimentação na escola especial para o encerramento das atividades. A Secretaria Municipal deslocou duas profissionais, uma psicóloga e uma assistente social, para começarem a dar suporte para o grupo, realizando entrevistas com as famílias e entrevistas com a equipe. Na percepção da assessora pedagógica do CME, houve

dificuldade grande da equipe da escola nesta receptividade aos profissionais, mas foram conquistando seu espaço (Entrevistada 5).

Naquele ano, a secretária permitiu que os profissionais que atuavam na escola especial pudessem se posicionar quanto a se manterem ou não no ano de 2012 vinculados ao Centro a partir do ano seguinte, havendo movimentação de metade dos profissionais para iniciarem a atuação em SRM, nas escolas regulares. Os profissionais que se deslocaram foram substituídos por outros que manifestaram o desejo de compor o quadro do Centro e atendiam aos critérios de formação exigidos para esta função. Quanto a isso, expressa a presidente do CME:

A definição por passar para Centro mexe com a rede toda, porque é um desafio trabalhar com ele. Para que lugar o aluno vai? Não tem mais Lampadinha. A comunidade também sabe e se pergunta: aonde é que vamos colocar os nossos filhos, agora que não tem mais escola especial? (Entrevistada 5).

A definição por encerrar as atividades da escola especial foi tratada em uma das reuniões do Fórum de Discussão, no ano de 2011, e as manifestações foram as mais diversificadas possíveis. É certo que:

Tudo isso trouxe muito receio, porque se rompia com uma história e isso causou um desconforto muito grande na equipe que estava lá. O que percebíamos como característica do pessoal do Lampadinha é que as pessoas chegavam ali e ficavam ali. A maioria do grupo que estava na escola tinha quinze, dezoito, vinte anos de escola (Entrevistada 5).

Esta é uma informação importante do ponto de vista da configuração da escola especial, pois havia uma diferenciação quanto à formação dos profissionais com a indicação de que aqueles da escola precisariam comprovar habilitação específica em Deficiência Mental para atuarem nesse espaço, sendo que em outros atendimentos isto não se configurava. Muitos dos que atuavam nas SRM tinham formação em Psicopedagogia ou especialização que possibilitava atuarem em salas de recursos multifuncionais, não necessariamente eram habilitados em alguma deficiência. Esse momento, portanto, foi de muita movimentação na rede e também se configurou como significativo para a configuração dos serviços, tanto das salas quanto do Centro.

Nessa perspectiva, os profissionais que não concordaram com a mudança passaram a atuar nas salas de recursos de escolas regulares e aqueles que tinham interesse em construir a proposta do Centro permaneceram na instituição. Quais mudanças esta alternativa de alteração do quadro de recursos humanos pode ter provocado nos atendimentos na rede? O próprio processo de discussão no Fórum, de tomada de decisão, provocou muitas manifestações, segundo a ex-diretora da escola especial, uma vez que é

muito difícil trabalhar este luto, muito difícil trabalhar este luto na rede, trabalhar este luto na escola (Entrevistada 4).

Considera-se importante destacar que o sentimento das pessoas envolvidas no que se refere a uma mudança desta natureza precisa ser considerado, na medida em que os mesmos impulsionam práticas. Ao falar de luto, é preciso compreender a extensão de um trabalho de 34 anos desenvolvido em uma determinada perspectiva

e que se rompe em determinado momento para ser ressignificado. O tempo das pessoas para dar conta de mudanças desta natureza também precisa ser considerado. Em relação a isso, manifesta-se a presidente do CME:

A equipe diretiva também, até o final, assim, parece que não estava acreditando que isto ia ser possível. Quando lá em dezembro, a secretária bateu o martelo, não, então depois do próximo ano a gente vai organizando, vamos fazer (Entrevistada 5).

Desta forma, ao final de 2010, após inúmeros encontros do Fórum de Discussão, foi tomada a decisão de preparar no ano seguinte a rede para a cessação das atividades da escola especial e para a criação do centro municipal de atendimento educacional especializado.

4.3.2 A legislação municipal de Cachoeirinha

Relativamente à autonomia do município para legislar, sabe-se que a CF 1988, art. 211, estabelece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Portanto, desde este período, com a publicação de Decreto do prefeito, os municípios poderiam compor sistemas próprios de ensino. No caso de Cachoeirinha, desde 1991 existe o CME¹¹⁸ na cidade, mas em junho de 2005 foi criado o Sistema Municipal de Educação¹¹⁹. Anteriormente a este período, caberia ao município seguir todas as normas federais, bem como as normas estaduais, exaradas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Com a criação do sistema, o CME assume a função normativa, além de outras, que lhe confere a competência para a elaboração de normas complementares para o Sistema Municipal de Educação.

Em 26 de novembro de 2012, o CME aprovou, por unanimidade, a Resolução nº 18 de 2012, que estabelece normas para o credenciamento e a autorização para funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializados e dá outras providências (CACHOEIRINHA, 2012c). O primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de que a Resolução referida não se restringe

¹¹⁸ Lei Municipal nº 1.175 de 10 de junho de 1991, cria o Conselho Municipal de Educação.

¹¹⁹ Lei Municipal nº 2.384 de 06 de junho de 2005, cria o Sistema Municipal de Educação.

a um único Centro, pois abre possibilidade de que outros espaços na rede municipal sejam criados para este fim. Considerando as circunstâncias e a necessidade de ampliação do atendimento aos alunos com deficiência nessa rede pública municipal, essa decisão pode ser considerada um avanço com a perspectiva desta ampliação de possibilidades. Há destaque, no art. 1º, para a integração dos Centros que forem criados no Sistema Municipal de Educação de Cachoeirinha. Além disso, conforme o parágrafo 1º deste mesmo artigo, “considera-se Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) a instituição organizada para desenvolver plano de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino” (CACHOEIRINHA, 2012c).

A Resolução CME nº 18 de 2012, portanto, reforça que os alunos matriculados no Centro precisam, necessariamente, estar matriculados nas escolas da rede regular de ensino, nesse sentido, configurando-se como um espaço de atendimento complementar ou suplementar (CACHOEIRINHA, 2012c). O documento conceitua o AEE como “o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular” (Art. 1º, par.1). Cabe, portanto, uma reflexão acerca do “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade”, pois nesta perspectiva o AEE poderia ser oferecido tanto nas escolas regulares, em classes comuns, ou ainda em Salas de Recursos Multifuncionais, quanto nos CAEEs. Do ponto de vista da organização do atendimento na rede seria necessário ficar definido quais atendimentos aconteceriam em quais locais, com base em que critérios.

Na prática, segue-se o que vem acontecendo em termos de constituição do serviço, pois há as SRM e os Centros. A diferenciação viria com o atendimento do aluno com deficiência nas classes comuns das escolas regulares, rompendo com a ideia de classe/sala/escola especial para determinado grupo de alunos. No entanto, registra-se que esta prática ainda não acontece na rede em modo pleno, apenas foi indicada na legislação municipal como diretriz a ser seguida.

Segue o texto da Resolução CME nº 18 de 2012 afirmando que as instituições necessitam de credenciamento e autorização para funcionar como CAEE e integrarem o Sistema Municipal de Ensino e, para este fim, necessitariam apresentar ao CME: condições de infraestrutura física, em local adequado para a

oferta do atendimento indicado, nos termos da legislação vigente e condições pedagógicas, de acordo com as normas específicas vigentes, provando sua habilitação para desenvolver o atendimento pretendido (CACHOEIRINHA, 2012c, art. 2º).

A referida Resolução define que há necessidade de comprovação técnica, mediante verificação das condições relativas a espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Também refere a necessidade de existência de professores especializados, tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete e pessoal para atividades de administração de medicamentos, higiene e locomoção, além de profissionais de outras áreas. O fato de a legislação inserir dispositivos para atendimento aos alunos surdos parece indicar que haja interesse em oferecer o serviço. Paradoxalmente, ao longo da história da rede, o município encaminha os alunos surdos para a rede pública municipal de Gravataí, conforme afirmado no capítulo anterior.

Em relação aos profissionais para *administração de medicamentos, higiene e locomoção*, entende-se que os educadores sociais assumam este papel, tanto nos CAEEs quanto nas SRM e nas classes comuns das escolas regulares. Há algum tempo a rede procurou garantir a existência de profissionais que atuassem em atividades primordiais que marcassem a possibilidade de alguns alunos estarem em ambiente escolar, tendo suas necessidades básicas atendidas. Em casos de maior comprometimento é uma forma de viabilizar o acesso e a permanência do aluno com deficiência.

Essa Resolução também trata da cessação do efeito da credencial e autorização das atividades para funcionamento dos CAEEs, além da competência para fiscalização, acompanhamento e avaliação, função da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, trata-se de norma ampla, que legisla sobre credenciamento/descredenciamento e aspectos relevantes para funcionamento de um centro, desde as condições físicas e materiais até profissionais especializados para atuarem nestes locais (CACHOEIRINHA, 2012c).

No ano de 2013, o CME publicou a Resolução CME nº 19 de 2013, que regulamenta a educação especial na perspectiva da escola inclusiva, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidade Educação de Jovens e Adultos do município de Cachoeirinha e dá outras providências (CACHOEIRINHA, 2013a). Tal

Resolução referenda a intenção do CME de tornar a educação inclusiva uma proposta a ser assumida pela rede pública municipal e Sistema Municipal de Ensino, em seus níveis e modalidades.

No artigo 2º, explicita-se que “a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do processo educacional” (CACHOEIRINHA, 2013a). Assume-se, portanto, que a mantenedora assume a responsabilidade do AEE para os alunos que necessitem, após avaliação do CAEE, serem matriculados em classe comum da rede regular do ensino e no AEE, configurando dupla matrícula e será registrado no Censo Escolar MEC/INEP.

O CAEE, logo, configura-se na rede como o responsável pela avaliação diagnóstico-pedagógica do aluno com deficiência, novo na rede, investigando o caso e emitindo parecer técnico-pedagógico, fazendo os encaminhamentos para a escola de destino do aluno.

A referida Resolução, no artigo 5º, parágrafo 2º, afirma que “quando houver diagnóstico ou, mesmo, hipótese de deficiência, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) dará orientações para a escola de destino do aluno quanto à redução ou não do número de educandos na turma que o receberá” (CACHOEIRINHA, 2013a). No caso de educandos já matriculados na rede, sem diagnóstico prévio, mas com hipótese de deficiência ou superdotação, a equipe pedagógica da SMEd encaminhará para avaliação especializada ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), que encaminhará o aluno para os serviços especializados necessários. Há possibilidade, também, de que o aluno seja encaminhado ao AEE em ambiente hospitalar, domiciliar e/ou outros, de forma complementar ou suplementar, sempre que se fizer necessário, mediante autorização dos serviços de atendimento clínico (CACHOEIRINHA, 2013a, art. 7º).

Segundo a diretora administrativa do Centro,

o Centro não emite documentação legal desse sujeito, não certifica. Envia-se semestralmente um parecer descritivo colocando como esse sujeito está nos atendimentos (Entrevistada 9).

Trata-se de uma importante mudança, pois como não é mais escola, não poderá emitir certificação ou diplomas, uma vez que não está credenciada para tal finalidade.

Percebe-se, no âmbito municipal, que houve grande investimento no que diz respeito às temáticas que envolveram as legislações exaradas pelo CME. Alinhadas às normas nacionais, mantêm as características locais e foram, segundo os entrevistados, amplamente discutidas em seu conteúdo em diferentes instâncias: no conselho, na secretaria, nas escolas regulares.

4.3.3 Estrutura do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, em seu artigo 1º determina:

Para a implementação do Decreto nº 6.571 de 2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Assim, o AEE passa a compor nova tipologia de oferta, complementar ou complementar ao ensino regular, no qual os alunos com deficiência precisam estar matriculados na rede regular de ensino. Inverte-se uma lógica no atendimento ao alunado da educação especial, pois sempre estiveram primeiramente vinculados à classe ou escola especial, quando tinham acesso e permaneciam em alguma forma de escolarização a eles viabilizada. Tradicionalmente, o número de alunos com deficiência na rede regular sempre foi reduzido a algumas experiências com pessoas consideradas *aptas* a estarem nas escolas com os ditos *normais*.

Considera-se importante destacar que o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outras escolas de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo também ser realizado em centros (BRASIL, 2009). Nesta perspectiva, entende-se que o maior número de alunos com deficiência estará frequentando a escola regular e, no turno inverso, frequentará a SRM, na mesma escola ou em escola próxima, localizada na mesma região.

O município de Cachoeirinha é exemplo desta situação, pois no ano de 2011 atendia aproximadamente 300 alunos em SRM e 86 alunos eram atendidos na escola especial quando foi descredenciada. Desses 86, apenas quinze permaneceram com indicação de matrícula no Centro para o ano seguinte (CACHOEIRINHA, 2011c). Os demais alunos da escola especial, conforme orientação da Secretaria, foram matriculados nas escolas regulares e foram avaliados quanto à permanência na SRM ou encaminhamento para o Centro. Muitos receberam indicação de matrícula também no Centro, mantendo o vínculo da mesma forma neste espaço.

Quando analisamos o contexto da educação especial na rede municipal de Cachoeirinha, destacamos que, no momento em que se decidiu por cessar as atividades da escola especial e criar o Centro, houve contrariedades, particularmente de professores que estavam há muitos anos na escola especial e que não concordavam com a mudança. Segundo a secretária de educação, é importante destacar que

se os professores querem seguir a lógica da escola, precisam ir para a escola, pois o Centro precisa ser um lugar em que efetivamente as pessoas desejem estar, porque o lugar do professor, independente de qualquer coisa é na escola (Entrevistada 1).

Alguns aspectos nos ajudam a refletir sobre as alterações que podem ter motivado resistências. Nesse sentido, com relação ao funcionamento do Centro, há outra lógica na sua constituição que afeta diretamente alguns princípios de trabalho relacionados com a escola, como as eleições diretas, por exemplo. A direção administrativa e pedagógica do Centro foi indicada pela gestão municipal, pois a secretária afirma que

havia necessidade de contar com profissionais que acreditassem na proposta e que auxiliassem a levar adiante o proposto na Lei Municipal (Entrevistada 1).

Outro aspecto diferenciado do funcionamento da escola é o período de férias, pois o Centro, como não é escola, segue outra lógica de atendimento, mantendo as atividades em períodos de recesso escolar. Isto afeta diretamente o período compreendido pelos professores como férias e recesso, especialmente ao final do ano letivo.

No ano de 2011, o Setor de Aspectos Legais da SMEd encaminhou ao Conselho Municipal de Educação o processo de cessação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lampadinha, com a justificativa de abertura do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha, fundamentado nos marcos legais, políticos, pedagógicos que orientam a implementação de sistemas educacionais inclusivos. No Parecer CME nº. 23 de 2011 (CACHOEIRINHA, 2011c), dentre outros marcos legais, há a indicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) como referencial que justifica a cessação das atividades da escola e a criação do Centro como um dos locais propostos para Atendimento Educacional Especializado.

No referido Parecer, salienta-se que

o Poder Público deve assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sendo a deficiência um conceito em evolução, que resulta da interação entre as pessoas com uma limitação física, intelectual ou sensorial, as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a plena e efetiva participação na sociedade¹²⁰.

Como rumar para um sistema escolar inclusivo contando com formas de atendimento que sejam exclusivas para pessoas com deficiência? Assim, percebe-se o alinhamento com as diretrizes que contemplam a política, além de reforçar a cessação das atividades da escola especial com a possibilidade de criação do Centro, a fim de avançar nas possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência.

Ainda no Parecer CME nº 23 de 2011 estabelece-se que o Atendimento Educacional Especializado será ofertado no Centro, tendo como função a organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais especiais deste alunado (CACHOEIRINHA, 2011c). Registra-se, ainda, a interface com as escolas de ensino regular da Rede Municipal de Ensino (RME), promovendo os apoios

¹²⁰ Conforme marco conceitual da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID): **Deficiência** representa a exteriorização de um Estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. **Incapacidade** representa a consequência da deficiência e reflete as limitações dela resultantes e que são impostas às próprias pessoas, comprometendo o desempenho de suas atividades essenciais à vida diária, consideradas normais para o ser humano. **Desvantagem**: representa, no context social, as consequências de uma deficiência ou incapacidade que limitam ou impedem as pessoas de exercerem as habilidades necessárias à sua sobrevivência ou de desempenharem os papéis esperados de acordo com sua idade, sexo, fatores sociais e culturais (CARVALHO, 2008) .

necessários que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

Na prática, o fechamento da escola implicou a

constituição de uma comissão, que fez todo o levantamento da documentação. Foi tudo arquivado, foi tudo passado para o passivo (Entrevistada 9).

A proposta do Centro é a de trabalhar com os alunos incluídos na rede municipal de ensino, compreendendo a educação especial como uma modalidade que perpassa os diferentes níveis de ensino. Conforme a diretora administrativa do Centro,

contamos com o apoio de outras Secretarias Municipais da área de Assistência Social, da Saúde, do Transporte. Contamos com psiquiatra, psicólogo, assistente social e também com o transporte disponibilizado pela secretaria, que traz os alunos (Entrevistada 9).

No que se refere aos profissionais que atuam no Centro, no ano de 2013, registravam-se 11 professores, sete funcionários (limpeza, merenda e manutenção), quatro educadores sociais, quatro profissionais da equipe técnica e dois na direção (administrativa e pedagógica). Além disso, o Centro conta também com profissionais que atuam no Centro, mas estão vinculados a outras secretarias, como psiquiatra, psicóloga e assistente social. Importante destacar que os profissionais da educação que atuam no Centro e os que atuam em SRM contam com 50% de adicional no salário base, por atuarem na educação especial.

Conforme o Regimento do CMAEEL (Cachoeirinha, 2013c), o Centro conta com: diretor administrativo, diretor pedagógico, corpo docente, corpo discente e no quadro de funcionários: secretário, nutricionista, cozinheira, auxiliares de serviços gerais e serventes (limpeza e manutenção) e educadores sociais. No quadro técnico, o Centro conta com: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, médico (psiquiatra e neurologista). Vasques e Marques (2012, p. 418) afirmam, segundo pesquisa realizada com gestores e professores da rede, que os “profissionais da saúde não realizam atendimento clínico e sim acompanhamento dos alunos e dos educadores”.

A ex-diretora da escola Lampadinha, hoje assessora do Conselho Municipal de Educação, portanto, integrante das discussões acerca do encerramento das atividades da escola para a criação do Centro, afirma:

É o olhar do educador para esse sujeito, da forma que ele olha está estabelecido... tu vais poder aprender, tu és capaz de aprender ou tu não vais ser capaz de aprender. Então precisa existir uma sensibilização muito grande do educador. Como falava antes, o professor tem muita dificuldade de enxergar aquele sujeito como um aluno aprendente. Ele enxerga a deficiência personificada naquela pessoa (Entrevistada 7).

Nesse sentido, o papel do professor da classe comum e do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado evoca grande responsabilidade. Estudo de Baptista (2011, p.68) mostra o quanto

[...] as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa seu principal recurso ou instrumento.

A centralidade da questão está no olhar que o profissional do AEE e o professor constroem sobre o aluno com deficiência e suas possibilidades de aprender, bem como na forma como se colocam em relação com este aluno, mediando e intervindo no acesso e na transformação do conhecimento.

No ano de 2013 foram aprovados pelo CME de Cachoeirinha o Regimento e o Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha, elaborado pela equipe e pela comunidade docente que atuam no Centro. Destacam-se alguns pontos significativos para este estudo, no intuito de analisar as linhas orientadoras da constituição da proposta pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Primeiramente, com relação ao objetivo geral do Centro, encontra-se no projeto pedagógico:

Promover atendimento pedagógico a crianças, adolescentes e jovens adultos, com deficiência e/ou transtorno global de desenvolvimento, associados ou não à deficiência mental. Prioriza-se o atendimento educacional especializado individualizado, ou por grupos de trabalho, através de laboratórios, de acordo com as necessidades, peculiaridades e características dos educandos.

No que se refere às finalidades do Centro, o projeto pedagógico define:

viabilizar suporte técnico-pedagógico ao processo de inclusão escolar; desenvolver ações que respeitem e valorizem a singularidade de cada sujeito na aprendizagem escolar no âmbito da educação inclusiva; promover espaços de aprendizagem que oportunizem a adaptação social e bem-estar dos educandos, oportunizar espaços que favoreçam o estímulo e o respeito às diferenças; viabilizar através de parcerias o apoio familiar (CACHOEIRINHA, 2013b).

Sobre o que diz respeito ao alunado, define-se no Regimento do Centro que o mesmo atende “alunos com diferentes patologias, síndromes, transtorno global do desenvolvimento associados ou não à deficiência mental.” Esta identificação rompe com a história da escola especial, que por muito tempo de seus 34 anos de existência, atendeu basicamente alunos com deficiência mental, considerados capazes de aprender. A ruptura que aconteceu no ano de 2005, quando se realizou o desligamento de 25 alunos em função da faixa etária, oportunizou que alunos com outras tipologias fossem incluídos na escola especial, especialmente com TGD, contudo, neste momento de constituição do Centro chamava a atenção para a palavra “patologias”. Define-se “patologia” como o ramo da medicina que se ocupa da natureza e das modificações estruturais e/ou funcionais produzidas por doença no organismo. O que poderia significar a definição do alunado, que deixa de focar na deficiência, no caso a mental, e passa a lidar com alunos que apresentam tendencialmente maior comprometimento, caracterizados por doenças, síndromes e TGD?

O documento do projeto pedagógico, nos princípios e fins, retoma a tipologia do alunado ao indicar a idade de quatro anos como inicial para atendimentos no Centro para alunos com “deficiência visual, auditiva, surdocegueira, física, intelectual e múltipla, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação,” matriculados na rede pública municipal de ensino, preferencialmente até os 21 anos de idade.

No que se refere à modalidade pedagógica ofertada no Centro

[...] a instituição está organizada na modalidade de laboratórios, nos quais os educandos poderão ser atendidos individualmente, em pequenos grupos ou em grupos de até oito educandos, observadas as peculiaridades de cada aluno e a suportabilidade de permanecer em espaços de atendimento” (CACHOERINHA, 2013c, p. 4).

Os laboratórios atendem os alunos no turno inverso ao da escola e são assim definidos: Corpo e Linguagem, Vivências e Cultura, Arte e Expressão, Informática, Letramento e Saber, Laboratório de Desenvolvimento, Educação Terapêutica (Espaço Terapêutico e Atendimento Terapêutico).

Trata-se, aqui, de definir a composição de grupos para a oferta, considerando também a possibilidade de atendimento individualizado, conforme as características de cada aluno e o tempo de *suportabilidade*. Observa-se uma

mudança no que diz respeito ao conceito e também na oferta do atendimento no centro, no entanto, o entendimento da *suportabilidade* como vinculada à condição dos alunos com maior comprometimento se mantém. Com base nessa lógica, não se discute o papel dos profissionais para criar condições pedagógicas para que os alunos com deficiência pudessem permanecer no Centro durante o período indicado para o atendimento educacional especializado.

No que se refere à reconfiguração da educação especial observada na rede municipal de Cachoeirinha, destacam-se alguns pontos como elementos constitutivos destas modificações. O atendimento educacional especializado passa a ser complementar ou suplementar e perde, efetivamente, o caráter substitutivo ao se configurar como ofertado nas SRM e no Centro para alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. A dupla matrícula, utilizada como referência legal para o convencimento da comunidade através do diálogo manifesta-se como eixo importante no entendimento dessa nova configuração. Da mesma forma, elementos como o papel da família na manutenção de seus filhos na escola regular e no Centro, ou seja, a constituição dos direitos dos alunos e dos deveres dos responsáveis, pais e profissionais, toma vulto na medida em que os alunos com deficiência mantêm a frequência no Centro, mas não na escola regular. Muda o perfil do alunado do Centro e a construção da proposta pedagógica voltada para os alunos com deficiência atendidos nesta modalidade evidencia a necessidade de investir em formação continuada para os profissionais da rede que atuam na educação especial. Observam-se inúmeros pontos de tensão e perspectivas de novas possibilidades com a constituição do Centro, a complexidade se manifesta nos desafios e no processo que envolve inúmeros atores e se (re)configura na prática, a partir da ressignificação do já existente e da configuração do novo.

5 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

5.1 DUPLA MATRÍCULA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRINHA

Para dar conta de conhecer os efeitos da política atual, no que diz respeito à dupla matrícula, definem-se aspectos referentes à percepção dos gestores em relação ao impacto da contabilização da dupla matrícula para o AEE oferecido na rede, e também elementos relativos às mudanças que aconteceram em relação à forma como a escola especial gerenciava seus recursos e como, com a constituição do Centro, a mesma se reconfigurou em termos financeiros.

Conforme descrito no capítulo anterior, a rede pública municipal de ensino de Cachoeirinha não mantém convênio com a APAE existente na cidade nem com qualquer outra instituição para fins de prestação de serviços de atendimento educacional especializado. Portanto, os serviços oferecidos aos alunos com deficiência matriculados na rede são fruto do investimento do Poder Público municipal, seja por repasse do FUNDEB, seja por participação em programas¹²¹ do Governo Federal para este fim. Mas como são mantidos os serviços destinados aos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino?

Diferentes fontes compõem a receita municipal no que diz respeito à manutenção do ensino, mas a principal delas, hoje, são os recursos do FUNDEB, que mantêm basicamente a folha de pagamento dos professores e funcionários vinculados às escolas municipais da rede, além de manutenção e desenvolvimento do ensino.

No que se refere aos investimentos realizados de 2008 a 2012, e que foram subsidiados pelo Poder Público Municipal, a tabela abaixo traduz um pouco da realidade.

¹²¹ Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2003), Escola Acessível (MEC, 2012), Incluir (MEC, 2005), Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na Escola (MDS/MEC/MS/SEDH, 2007), incorporados ao PDE, MEC.

Tabela 4 - Planilhas do Financeiro

	2008	2009	2010	2011	2012
TOTAL FOLHA	770.126,57	876.129,51	845.819,20	898.864,25	875.003,97
	623.902,77	703.927,26	704.361,39	722.649,15	746.374,63
PROJETO PSICOMOTRICIDADE NO MEIO AQUÁTICO	58.179,00	59.494,00	61.938,90	64.504,30	64.505,06
VALOR REPASSADO PARA A ESCOLA PELA DECENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA	12.048,48	11.141,19	12.877,62	12.313,80	4.000,00
CONTRATO PARA TRANSPORTAR OS ALUNOS PARA ESCOLA DE SURDOS DE GRAVATAÍ E MARISTA.	69.558,72	63.753,58	63.614,49	59.844,30	59.974,28
MANUTENÇÃO DA ESCOLA e EQUIPAMENTOS	5.037,60	10.038,56	3.026,80	-	150,00
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	1.400,00	-	-	9.052,72	-
OBRAS	-	27.774,92	-	30.499,98	-

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Setor Financeiro, 2013.

Em relação aos dados fornecidos, os valores discriminados referem-se a obras e manutenção da escola especial, bem como a compra de equipamentos, responsabilidade da SMEd como contrapartida financeira, e fazem parte do repasse vinculado à receita municipal. O valor repassado para a escola especial pela descentralização financeira chama a atenção, pois até 2012, como escola, repassavam-se em torno de 12 mil reais anuais e, ao criar o Centro, este valor é três vezes menor, em torno de quatro mil reais. Ao contrário do que se pensaria em função da contabilização da dupla matrícula para os alunos com AEE atendidos pelo Centro, houve um decréscimo no repasse um tanto quanto significativo. A forma de financiamento das demandas do Centro foi alterada com a cessação das atividades da escola especial e o valor repassado pelo adiantamento é menor, mas as necessidades do Centro são atendidas pela mantenedora, que inclui em seu planejamento o que for solicitado pela gestão no prazo estipulado pelo Setor de Planejamento.

No que diz respeito à formação de professores, conforme se verifica na planilha apresentada, houve repasse direto nos anos de 2008 e 2009. Não há dados que informem como aconteceram as formações nos anos posteriores, mas sabe-se

que a rede municipal mantém uma sistemática de formação continuada para os profissionais com certa periodicidade.

Os outros dois indicadores de repasse dizem respeito a projeto e a programa existente desde a década de 1980 na rede municipal. Destaca-se o valor de contrato para conduzir os alunos surdos para escolas no município de Gravataí e o custo do Projeto de Natação, parceria com uma escola de natação da cidade. Importante destacar que

o Projeto de Natação, criado na década de 1980, foi se reestruturando ao longo do tempo, mas existe até os dias atuais, e no ano de 2012, em torno de 48 alunos das escolas municipais infantis e 80 alunos com deficiência das escolas de ensino fundamental participaram do Projeto Psicomotricidade no Meio Aquático e Projeto de Natação (Entrevistada 3).

De acordo com Castro *et al.* (2009), a forma de condução e decisão com os gastos públicos está alterada, pois foram introduzidas novas formas de repartição dos recursos, que buscam superar a dificuldade apresentada até a década de 1980, quando a distribuição seguia um padrão de práticas clientelistas e corporativistas. Na educação, por exemplo, foram remodelados os principais programas, “buscado o aluno como centro, identificando-o como portador do direito do gasto” (CASTRO *et al.*, 2009, p. 114).

O maior valor diz respeito à folha de pagamento, cujos recursos foram garantidos pelo FUNDEF até 2007 e pelo FUNDEB a partir de 2008¹²².

O CME mantém um Conselho de Controle do FUNDEB, do qual a assessora técnica fez parte por um período. Ao ser entrevistada, assegura que até 2009 havia uma rubrica específica relativa à educação especial no que se refere aos gastos públicos. Segundo a entrevistada, até aquele período se poderia dizer qual o custo da educação especial para a rede, particularmente no que se refere à folha de pagamento e gastos com materiais, equipamentos e formação destinada a este público-alvo.

No entanto, com as mudanças decorrentes do Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007c) e do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b)¹²³, houve uma significativa alteração no entendimento dos gastos relativos à educação especial. Como modalidade, portanto, transversal à Educação Básica, permeia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da rede pública municipal, e os alunos com deficiência estão incluídos

¹²² Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c).

¹²³ Alterado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a).

neste nível de ensino. Segundo a assessora técnica do CME, ex-conselheira do FUNDEB:

Tinha este recurso específico, mas a gente analisava do ponto de vista financeiro, não administrativo ou pedagógico. Tá ali, tem que comprar. Então, por exemplo, muitas coisas da educação especial foram adquiridas no município, específicas do Braille, tinha sala de deficiência visual. Então, basicamente todo equipamento destas salas foi adquirido com recursos específicos da Educação Especial. As formações eram feitas também assim. Então, o conselho do FUNDEB tinha este olhar mais técnico (Entrevistada 6).

Fica bem presente para essa assessora que houve uma significativa mudança no que se refere ao entendimento da educação especial e do lugar que ocupa na rede municipal de ensino. O Conselho do FUNDEB não realiza análise pedagógica ou administrativa. A assessora técnica ainda afirma, com relação à aplicação dos recursos, que

basicamente, do ponto de vista da aplicação de recursos do FUNDEB, foram esses, digamos, esses dois objetivos: a formação do pessoal e a aquisição de equipamentos, materiais, livros, o aparato para manter as salas de integração e recursos, hoje as SAEs (Entrevistada 6).

Identificam-se, assim, elementos da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que foram contemplados do ponto de vista financeiro: formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar e atendimento às necessidades específicas com a aquisição de materiais e equipamentos para as SRM. Importante observar que o pagamento de pessoal pode ser vinculado a recursos do FUNDEB, mas no que diz respeito à SRM, obedecem à legislação específica¹²⁴, sendo viabilizados pelo PDE, diretamente para a escola.

Nesse sentido, atende também ao previsto no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que descreve o apoio técnico e financeiro como a possibilidade de contemplar ações de aprimoramento do AEE já ofertado, de formação continuada e de distribuição de recursos para a acessibilidade (art. 5º, par. 2º, incisos I, III, VI e VII). Ainda no que se refere à mudança de entendimento dos gastos da educação especial na rede, a assessora técnica afirma que

¹²⁴ Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

a gente acaba perdendo um pouco a referência. Quando está especificado que é para essa modalidade da educação, a gente consegue ter dimensão. Olha, isto é investido no município. Depois isto não acontece mais (Entrevistada 6).

Portanto, na prática financeira de Cachoeirinha, os gastos com a educação especial acabaram por ser diluídos nos dados referentes à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, dependendo de onde os alunos se encontram matriculados. Considera-se um efeito interessante, no mínimo, pois a falta de visibilidade pode ser interpretada como positiva, ou seja, não se faz mais diferenciações entre os alunos ou se questiona o quanto esta ausência pode levar os gestores a diminuir os investimentos no que se refere aos gastos com a educação especial na rede.

Ainda no que diz respeito aos investimentos para os alunos com deficiência, a assessora técnica do CME consegue reconhecer que

quando se faz uma construção, não se faz uma construção para a educação especial, para a escola, faz-se a construção para o conjunto. Então, ali estão diluídos os recursos, também. Por exemplo, se tu vais construir uma escola, ou reformar, ampliar as salas, de alguma maneira os alunos da educação especial estarão sendo beneficiados também (Entrevistada 6).

Considera-se essa uma afirmação interessante, na medida em que revela perfeitamente a concepção inclusiva ao se referir ao alunado dessa rede municipal. O aluno com deficiência é visto por esta assessora como mais um aluno da escola, também beneficiado em relação às melhorias implantadas na rede como um todo. Paradoxalmente, afirma a entrevistada que o fato poderá servir para inviabilizar, por exemplo, investimentos de valores mais elevados em materiais ou equipamentos utilizados por poucos alunos, como é o caso dos alunos com deficiência, no contexto da escola regular. Tal fato torna-se preocupante, na medida em que se sabe que a compra de equipamentos ou materiais pode representar, em alguns casos, a possibilidade de acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento escolar.

O adicional de função para atendimento aos alunos com deficiência na rede, disposto na Lei nº 2.939 (CACHOEIRINHA, 2009b), prevê que o município deverá acrescentar aos profissionais que atuam com a educação especial, um adicional de função por conta da dificuldade em lidar com este alunado e também por sua habilitação específica. Traz a referida Lei:

Art. 24 – Os membros do magistério que exercem as funções ou atribuições abaixo elencadas fazem jus às seguintes vantagens:

[...]

III- Adicional equivalente a 50% (cinquenta por cento) do respectivo vencimento básico, pela atuação em escola ou classe especial, inclusive para professor substituto, supervisor escolar e diretor de escola especial; pela atuação em sala de integração e recurso; ou pela atuação na Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa como Supervisor Escolar de Educação Especial (CACHOEIRINHA, 2009b).

Portanto, a legislação municipal prevê, a exemplo de outras redes de ensino, o adicional de função para os profissionais que atuam com o público-alvo da educação especial. Interessa observar o que pode representar para o corpo docente este adicional de função, que se caracteriza, no Direito do Trabalho, como o acréscimo salarial devido ao trabalhador que labora em condições *mais gravosas*, ou seja, em condições ou horários considerados fora da normalidade, e que podem prejudicar de alguma forma a integridade física e mental de quem o presta (FERREIRA, 2004). Nessa perspectiva, o fato de o mesmo estar vinculado ao alunado da educação especial poderia representar, de alguma forma, “perigo para a integridade física ou mental do professor”.

Nesse sentido, a ex-diretora da escola especial afirma que

sempre teve esta ideia, este comentário, essa falácia de que era uma escola que realmente era muito cara para o município. Todos os profissionais tinham 50% [de adicional de função], é uma escola pequena, número pequeno de alunos com grande número de profissionais (Entrevistada 7).

A assessora técnica do CME, com relação a esta questão, afirma que a educação especial é cara,

não é à toa que o FUNDEB disponibilizou a matrícula dupla, porque sabem que é cara, assim como a educação infantil também é. Mas é cara do ponto de vista financeiro; do ponto de vista de investimento na educação, ela não é cara, ela é necessária (Entrevistada 6).

O viés pedagógico implícito na fala da assessora precisa ser destacado, pois é a visão de um gestor que entende as necessidades de investimento para que os alunos com deficiência consigam aprender e se manter nas escolas regulares.

A consideração de que a política do FUNDEB reconhece o quanto a educação especial custa caro remete a considerar que na elaboração da legislação que dá conta das propostas inclusivas há necessidade de prever recursos que venham a prover condições para que a inclusão aconteça.

No que diz respeito à dupla matrícula, ao perguntar para a secretária de educação se este dispositivo causou impacto financeiro, a mesma respondeu que *foi*

importante, mas ainda não dá conta. Afirma que há um grande investimento do município, que mantém o Centro, as SRM, o Projeto de Natação, de Psicomotricidade Relacional, mantém a redução de alunos nas turmas, as formações continuadas. Segundo a entrevistada, o custo total do aluno, o investimento para que aprenda, vai muito além do repasse que a dupla matrícula oportuniza para as redes. A secretária chama a atenção para o fato de que, independentemente de o aluno estar frequentando o Centro, a SRM ou o Projeto de Natação, há necessidade de manter os recursos humanos e a infraestrutura.

A assessora da educação especial afirma que

vou te dizer uma coisa bem sincera, o nosso olhar é muito pedagógico, ou ele é somente pedagógico. Eu te diria, nós não sabemos o que isto implica em termos de recursos. Eu vi que tem um impacto, porque quando chegou a época do Censo, o pessoal do setor me chamou e me forçou muito, levando a indicar a dupla matrícula (Entrevistada 2).

A assessora relata que perguntou quanto era o valor desta dupla matrícula, mas não obteve retorno. Em sua percepção afirma que *provavelmente a verba entre no todo*, pois não percebeu ampliação ou aplicação de recursos diferenciados em função da contabilização da dupla matrícula.

Particularmente em Cachoeirinha, parece que os recursos destinados ao AEE, advindos da dupla matrícula de alunos com deficiência que recebem apoio nas SRM ou no Centro, entram diretamente no montante recebido pelas escolas para custear a Educação Básica, pois não há uma rubrica específica que dê conta de diferenciar esses custos no cômputo total.

Sobre a estrutura do Centro, conforme a secretária de educação, ninguém faz todas estas mudanças sem financiamento. Segundo a entrevistada, houve um salto grande no investimento no que diz respeito à ampliação do quadro de profissionais que compõem o Centro, pois aumentou o número de profissionais atendendo, há uma quantidade maior de formações. O município, de acordo com a secretária,

aposta muito em formação. Se não houver formação não adianta ter infraestrutura (Entrevistada 1).

Em relação ao aumento de profissionais, conta-se com profissionais advindos da área da saúde como psiquiatra, psicólogo, terapeuta ocupacional e nutricionista, que passaram a compor o quadro do Centro desde 2012.

Parece acertado dizer que há conhecimento do quanto essa rede municipal também precisa se mobilizar para investir em aspectos importantes para que a inclusão aconteça. Não se trata de simplesmente utilizar os recursos existentes, mas de geri-los da melhor forma, a fim de obter resultados que se aproximem do que se entende seja o conceito de inclusão esperado pela rede. O documento da II Constituinte Escolar (CACHOEIRINHA, 2010), quando trata da inclusão, destaca no item 55 – “subsídio da mantenedora no processo de formação constante dos servidores, visando à transformação municipal da educação na perspectiva da educação inclusiva” (CACHOEIRINHA, 2010, p. 21). Ou seja, depreende-se deste item que há um compromisso assumido pela gestão local de manter profissionais qualificados e formação continuada a fim de subsidiar a proposta de educação inclusiva na rede. E como afirma a secretária, nenhuma mudança se faz sem financiamento.

Os profissionais que atuam no Centro também não referem sentir mudanças em relação ao repasse realizado no que diz respeito à dupla matrícula.

O valor da dupla matrícula não vem para o Centro diretamente, ele vai para as escolas. O Centro é mantido pela mantenedora (Entrevistada 9).

A entrevistada estava se referindo às SRM e ao fato de que, como escola especial, recebiam recursos diretamente do FNDE¹²⁵, mas que com a cessação das atividades da escola esta prerrogativa não mais existe. Assim como Centro a manutenção fica a cargo da mantenedora.

No que se refere à percepção das gestoras em relação ao custo de manutenção do Centro, a diretora pedagógica afirma que a

transformação da escola em Centro não implicou recursos, pois os profissionais, os recursos humanos que estavam na escola passaram a trabalhar no Centro (Entrevistada 8).

Afirma, também, que o prédio é antigo, não teve investimento em infraestrutura, apesar de estar com previsão de uma reforma para breve. No entanto, em relação à manutenção do Centro, houve mudanças significativas, pois:

Na época da escola nós tínhamos recursos como qualquer escola recebe de acordo com o número de alunos. O dinheiro vinha direto para a conta do conselho escolar. Quem gerenciava o dinheiro era a direção junto com o presidente do conselho escolar, pois as finanças da escola ficavam a cargo do diretor da escola. Com o Centro, a gestão financeira fica com o diretor

¹²⁵ Programa Dinheiro Direto na Escola, do FNDE.

administrativo e nós contamos com um adiantamento, que decorre de uma Lei Municipal (Entrevistada 9).

Segundo relato da diretora administrativa, a verba decorrente do adiantamento pode ser usada para fins emergentes e não permanentes. Os insumos permanentes são enviados por solicitação à mantenedora (ao setor administrativo). No que diz respeito à autonomia para compras permanentes, a diretora sinaliza que houve uma grande mudança, pois todas as compras são realizadas via mantenedora, que adquire para toda a rede os materiais solicitados. Portanto, a compra nem sempre acompanha as especificações do demandante, uma vez que atende a todos os setores da rede municipal e os compradores, por vezes, não conhecem a necessidade para o atendimento educacional no que diz respeito às especificações de materiais e equipamentos necessários para a educação especial.

Neste sentido, a Lei Municipal nº 417 (CACHOEIRINHA, 1977) trata das despesas em regime de adiantamento concedidas a qualquer servidor público do município, que deverá prestar conta à Secretaria da Fazenda, dentro do prazo estipulado para o uso dos recursos. Segundo a referida Lei:

Art. 1º Consideram-se despesas em regime de adiantamento as compreendidas nos seguintes casos:

- a) despesas extraordinárias e urgentes que não comportem delonga na realização do pagamento; [...]
- e) despesas com a conservação de bens imóveis e móveis, quando a demora na realização e pagamento da despesa possa efetuar o normal funcionamento da repartição ou equipamento imprescindível à atividade do município; [...]
- g) despesas pequenas e de pronto pagamento [...] (CACHOEIRINHA, 1977).

Logo, os adiantamentos são concedidos para uso imediato nas despesas que não puderem aguardar o fluxo de atendimento da demanda no município. Entende-se o Centro como um órgão vinculado financeiramente à mantenedora.

Conclui-se daí que a escola especial mantinha uma autonomia maior no que diz respeito à aquisição de materiais, equipamentos e tomada de decisão com relação ao o que comprar. A diretora administrativa ainda afirma que:

Hoje a gente não gerencia isto, diferentemente de quando a gente era escola. Eu decidia a marca do datashow que eu ia comprar, eu tinha que ter três orçamentos, decidir onde eu iria comprar. Hoje não. Hoje eu não tenho mais que ter três orçamentos até porque a compras que são feitas são emergências. [...] Então lá em novembro eu já mando o planejamento para a secretaria colocar na verba orçamentária do ano seguinte (Entrevistada 9).

No fluxo de atendimento das demandas para o ano seguinte na Secretaria de Educação, inserem-se as necessidades expressas pelos profissionais do Centro, que precisam incluir suas solicitações no planejamento para o ano seguinte. Em termos de repasse de recursos, afirma a diretora administrativa que a verba que hoje é destinada pelo adiantamento é menos que a metade do que a escola especial recebia para o mesmo período (Entrevistada 9). Ou seja, o Centro depende exclusivamente da Secretaria para se manter, pois toda a prestação de contas, com justificativa, do adiantamento precisa seguir um fluxo e o processo nem sempre é breve para que um novo valor seja disponibilizado.

A forma de gerir os recursos passa por modificações no intuito de atender à legislação municipal e sofre também alterações quanto ao fluxo, uma vez os órgãos das secretarias têm autonomia financeira relativa no que diz respeito à gestão de recursos. A diretora administrativa, em função do tempo de rede municipal e por ter trabalhado como gestora na escola especial, sente as diferenças e avalia como perda de autonomia o funcionamento atual.

No que se refere ao Centro, portanto, os gestores entrevistados não percebem efeitos relativos à contabilização da dupla matrícula advinda do FUNDEB no que diz respeito aos investimentos. A mudança de escola especial para Centro reorganizou a gestão administrativo-financeira, pois como um dos setores da Secretaria de Educação, o Centro precisa inserir no planejamento anual as suas necessidades, solicitar para a mantenedora e aguardar que se cumpra todo fluxo do processo de compra para atendimento ao solicitado. O adiantamento atende às demandas emergentes do cotidiano. Os gestores locais entrevistados percebem a forma de organização atual como falta de autonomia, diferentemente de quando se tratava de escola, com maiores possibilidades em termos de tomada de decisão. Considerando os limites da presente pesquisa, mais estudos são necessários para conclusões neste sentido.

5.2 DIREITOS X DEVERES: O PAPEL DA FAMÍLIA

A oferta do Atendimento Educacional Especializado pelas redes de ensino representa um avanço e a conquista de um direito, “porém uma única forma de

implementá-lo tem se mostrado insuficiente face à diversidade do público-alvo da Educação Especial” (FAGLIARI, 2013). A educação constitui-se como um direito da criança e um dever do Estado e da família provê-lo. Como direito social, a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Por muito tempo em nosso país, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino se configuraram como uma utopia. Como exigir a frequência ao ensino fundamental quando não havia vagas nas escolas para todos? A obrigatoriedade e a gratuidade são responsabilidades do Estado, que é *obrigado* a ofertar o ensino gratuito (OLIVEIRA, 2007).

Entende-se que as mudanças ocorridas nas políticas públicas educacionais, nos últimos tempos, decorrem dos investimentos na educação e da ampliação do número de vagas para atender a todos os alunos na escola regular. Desde a LDB nº 4.024 de 1961, indica-se que os alunos com deficiência deveriam ser, na medida do possível, incluídos na rede regular de ensino, nas classes comuns. No entanto, como imputar obrigatoriedade nas circunstâncias educacionais da época, quando muitas crianças e jovens careciam de acesso às escolas públicas regulares?

As condições vão mudando e as políticas e leis acompanham as possibilidades das redes de ensino de dar conta de acolher e manter os alunos aprendendo no ensino fundamental. Apesar das intensas mudanças observadas nas matrículas nessa etapa de ensino, há muito que avançar ainda, na Educação Infantil e Ensino Médio, bem como no acesso à educação superior de qualidade.

No contexto atual, desde a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) que orienta que a educação especial deve ser oferecida como modalidade transversal à Educação Básica, portanto, de forma complementar ou suplementar, nunca substitutiva, as redes de ensino realizam movimentos no intuito de reconfigurar o trabalho com base na legislação. Esses movimentos não podem ser vistos como lineares ou simplesmente implementados pela gestão local, pois propõem profundas mudanças em perspectivas que são basilares da educação historicamente proposta para os alunos com deficiência.

Como lidar com familiares de alunos com deficiência, atendidos na escola especial há tantos anos e que, de uma hora para outra, veem-se encaminhados compulsoriamente para a matrícula em escola regular e em SRM ou no Centro? O luto faz parte deste momento histórico. Luto relativo a uma realidade conhecida. Por

mais que se argumente com a concepção inclusiva, com os decretos que tratam do assunto com novas possibilidades, a sensação predominante é de que a decisão não foi tomada pelas famílias e mudanças desta natureza movimentam a comunidade local, trazem insatisfações, medos e desconfianças à tona. A mesma movimentação ocorre com os professores que por tantos anos atuaram na escola especial com concepções e práticas que se enraizaram com uma proposta que consideram adequada e viável para este alunado. Sem dúvida, mudanças desta natureza causam desconforto.

A educação na escola regular e nas classes comuns, para os alunos com deficiência, ainda não é vista como um direito. Direito este, negado por tanto tempo, nem mesmo conhecido de muitos. De maneira geral, as famílias não consideram um dever matricular e garantir a permanência de seus filhos nas escolas regulares. Caracteriza-se este como um momento de transição, e o grande desafio é o de pensar em como lidar com os alunos, com as famílias e com professores que resistem na composição deste novo modelo.

Em vista do momento de transição vivido pela cessação das atividades da escola especial e a criação do Centro, há casos de alunos com deficiências que estão matriculadas na escola regular escolhida pela família e/ou com encaminhamento por zoneamento pela Central de Vagas e também matriculadas no Centro e, que, no entanto, frequentam apenas o Centro. Diz a secretária de educação,

eu vejo que agora a gente vai se defrontar com esta situação, acho que por alguns anos, mas eu vejo que o aluno, hoje, que está entrando na educação infantil, não vai se restringir ao Centro, ele vai ir direto para o ensino fundamental (Entrevistada 1).

Os alunos acima citados já eram alunos da escola especial e, mesmo com matrículas em ambos locais, mesmo com a preparação realizada em todo ano de 2011 com as famílias, mantiveram sua frequência apenas no Centro. Segundo a secretária de educação, se hoje há alunos que restringem sua ida ao Centro, foi porque ao longo do tempo não tiveram um trabalho efetivo de aproximação com a escola regular, portanto, compreende-se como um momento de transição esta reação de alunos e familiares de se manterem no Centro, sem entender que a frequência na escola regular é um direito do aluno e um dever da família e do Poder Público.

Em relação a esta situação, a diretora pedagógica do Centro afirmou que

nós estamos em média com 50 alunos que não têm condições de estar na rede. No caso estão matriculados também na escola regular, mas frequentam somente o Centro, temos uma matrícula nominal (Entrevistada 8).

Este fato é apresentado como preocupante, e talvez inesperado pelos gestores entrevistados, pois houve o Fórum de Discussão, além de todo um preparo das escolas regulares para receberem esses alunos e foi realizada uma ampla mobilização junto às famílias. Portanto, os gestores não contavam com esta resistência dos alunos com deficiência vincularem-se à escola regular.

Esta situação é trazida em diferentes momentos, como uma questão complexa, decorrente de um momento de transição, mas está sendo pensada pelos gestores municipais em conjunto com as escolas e com as famílias. Há toda uma estratégia de aproximação com as equipes e docentes das escolas regulares nas quais estes alunos estão matriculados. Busca-se a aproximação com as famílias, mas os avanços têm sido escassos.

Trata-se de alunos que estão há dez, quinze anos frequentando apenas o Centro (antiga escola especial) e se percebe grande resistência e dificuldade de manter vínculo com os profissionais da escola regular. A aproximação com as escolas permitiu que se conhecessem e interagissem, mas não garantiu a inclusão. Do ponto de vista legal, não há amparo e a rede municipal tem conhecimento e se preocupa com esta situação. Mas do ponto de vista humano, entende-se que o tempo dos alunos e das escolas não é o mesmo da política municipal, não é o tempo da aprovação da legislação.

Na relação com as escolas regulares, estabeleceu-se que a frequência que os alunos mantêm no Centro seria mensalmente enviada para as escolas regulares, que a anexariam aos diários de classe, como fonte de consulta, mas sem fins de registro de frequência. A diretora pedagógica do Centro Lampadinha afirma que *para os alunos permanentes*, tanto a SRM quanto o Centro, há a articulação para a realização de um estudo de caso, analisando a situação, buscando novas estratégias e avaliando alternativas. A diretora administrativa do Centro afirma que:

Então houve muitas reflexões até que aconteceu isso, nunca se deixou de respeitar esse sujeito. Hoje se tem claro que para alguns ainda o espaço do atendimento educacional especializado é o único espaço possível para ele pela condição psíquica. Mas que eles entendam que eles têm direito de

estar lá, e que se está trabalhando para que todos um dia possam estar (Entrevistada 9).

5.3 O PERFIL DO ALUNADO E O ATENDIMENTO NO CENTRO

Retrospectivamente, como escola especial na década de 1970, os alunos atendidos tinham diagnóstico de deficiência mental leve ou moderada, conforme classificação utilizada na época. Eram alunos, portanto, considerados educáveis e capazes de aprender em contexto escolar. Por muito tempo perdurou o atendimento ao alunado com este perfil, até que em 2005, a necessidade de ampliação de vagas, somada a um debate sobre a não afirmação da escola como local exclusivo e permanente, fez com que a rede municipal determinasse o desligamento de muitos alunos com deficiência que estavam bem acima dos vinte e um anos. Então, considera-se a primeira mudança no perfil do alunado da escola, que passou a atender, basicamente, alunos com variadas deficiências, com transtorno global do desenvolvimento e outras síndromes.

A mudança de perfil gerou toda uma mobilização na escola por formação específica, inclusão de outros profissionais para dar conta das necessidades dos alunos, como os educadores sociais. A formação específica em deficiência mental continua a ser exigida para que os profissionais se habilitassem a trabalhar na escola especial, mas não era mais suficiente, buscaram-se outras capacitações, outros conhecimentos.

Assim, naquele momento de transição, 15 alunos com deficiência apenas permaneceram com vínculo no Centro e também nas escolas regulares escolhidas pelas famílias, conforme Parecer nº 23 de 2011 (CACHOEIRINHA, 2011c). Essas famílias foram orientadas a solicitar vaga, matricular seus filhos nas escolas regulares de sua preferência e, posteriormente, realizarem a matrícula no Centro. Os demais 71 alunos foram encaminhados para a Central de Matrículas para realização desse procedimento na escola regular de sua preferência, por zoneamento. Após, segue-se o mesmo procedimento de efetivação da matrícula no Centro, se for indicado pelos profissionais da sala. Entende-se o encaminhamento para avaliação

dos profissionais das SRM como uma forma de vincular os alunos às escolas regulares, mantendo, no entanto, o atendimento no Centro para fins de continuidade.

Ficou determinado pelo Parecer nº 23 de 2011, que casos novos serão encaminhados ao Setor Pedagógico/SMEd (CACHOEIRINHA, 2011c). Segundo o referido parecer, o Relatório da Comissão Verificadora aponta que o prédio, o mobiliário, o arquivo passivo e a escrituração escolar encontram-se em boas condições, assegurando a verificação da identidade de cada aluno, regularidade e autenticidade de sua vida escolar, sendo que ficarão na própria instituição.

Poucos foram os alunos que permaneceram apenas na escola regular e nas SRM vinculadas. A maioria, em função dos quadros apresentados, foi reconduzida para matrícula no Centro, que já atendia um alunado diferenciado. Os casos considerados de maior comprometimento já eram alunos da escola especial e permaneceram vinculados ao Centro. Este foi o encaminhamento legal realizado pela Secretaria de Educação para o encerramento das atividades da escola. Contudo, no cotidiano, pelos relatos das entrevistadas, houve dificuldades para lidar com as famílias, alunos e os próprios docentes que atuavam na escola especial.

Os três registros de falas a seguir representam as preocupações da ex-diretora da escola, da presidente do CME e da atual diretora administrativa do Centro, respectivamente:

Têm algumas crianças no Lampadinha que não conseguem frequentar a escola regular. Tem muitas ainda. Porque é um quadro muito agravado, é um quadro assim, de doença mental, muitos têm dificuldades de socialização, de suportabilidade, nem interagem. Tem casos que a evolução dele é poder te olhar no olho, te perceber, começar a te reconhecer como um sujeito fora dele. Então, é muito diferente da clientela do tempo em que eu trabalhei lá (Entrevistada 4).

A ideia hoje é trabalhar para esses alunos, mesmo que não tenham suportabilidade para ficar um tempo maior na escola regular, mas que se encaminhe futuramente para isto. Então, é nesta perspectiva que a gente vai trabalhar, é com este intuito, mas quanto tempo isto vai levar? De que forma isto vai acontecer? É uma coisa que nós vamos ter que levar aos poucos (Entrevistada 5).

Em um primeiro momento foram matriculados nas escolas regulares. Alguns começaram a frequentar, outros não, de acordo com a suportabilidade de cada um, e isto para os pais foi bem difícil porque eles até hoje têm certa resistência em levar. Existe toda uma política de inclusão no município, mas a gente tem resistência de muitos pais, de não quererem, e isto ainda para nós é uma incógnita porque nem a Promotoria sabe o que fazer, pois são sujeitos com uma condição que dificulta estar no espaço coletivo. [...] mas a gente coloca que eles têm esta garantia de estar lá e que têm o serviço de atendimento educacional especializado que vai dar este suporte. Ainda é um processo a ser construído (Entrevistada 9).

Percebe-se, pelos registros acima, o quanto os gestores manifestam preocupação com o momento atual, em que alunos oriundos da escola especial, hoje alunos da escola regular, não conseguem manter a frequência nesse espaço escolar. Aparecem elementos que conduzem à justificativa para as condições dos alunos que não permitiriam a adaptação na escola regular em função de suas dificuldades de socialização e por não apresentarem *suportabilidade*, termo este recorrente e fortemente vinculado à compreensão de que as limitações estão no aluno. A segunda fala já está mais voltada para a adaptação e para o tempo de transição, destacando a necessidade de se continuar tentando. Por último, a ideia de educação inclusiva reporta a um direito do aluno, mas demonstra certa inviabilidade em função das condições apresentadas pelos próprios sujeitos. A busca por outros órgãos é evidente ao citar que nem mesmo a Promotoria sabe o que fazer nestes casos.

A Resolução CME nº 19 de 2013, art. 3º, afirma que é considerado público-alvo do AEE:

- I – Alunos com deficiência, aqui entendido como aquele que tem impedimento(s) de natureza física, intelectual, mental e/ou sensorial;
- II – Aluno com transtornos globais do desenvolvimento, aqui compreendido como aquele que apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Inclui-se, nesta definição aluno com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses), transtornos invasivos sem outra especificação e/ou demais síndromes.
- III- Aluno com altas habilidades/superdotação, aqui entendido como aquele que apresenta um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (CACHOEIRINHA, 2013a).

No caso do Centro, acentuadamente recebem os alunos caracterizados no inciso II, com TGD e outras síndromes. Casos de alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial são atendidos nas SRM das escolas regulares e não há registros de casos de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/S).

No que se refere aos casos de alunos com altas habilidades/superdotação, a ausência de registros de atendimentos remete a uma reflexão acerca da necessidade de se avançar em relação a este diagnóstico. Há pesquisas que mostram que o percentual de pessoas com altas habilidades/superdotação gira em torno de 1% a 10% (METTRAU, 2000 *apud* BARRETO; METTRAU, 2011).

Em pesquisa realizada por Barreto e Mettrau (2011), ficou evidente a importância e a premência em se “reformular os cursos de formação de professores incluindo disciplinas que tratem das altas habilidades, no intuito de qualificar melhor os docentes, sanando, ou pelo menos reduzindo, sua dificuldade nessa especialidade” (p. 423). Nesse sentido, vale ressaltar o quanto este tema precisa ser desenvolvido para que essa parcela do alunado seja identificada e tenha acesso ao AEE a fim de complementar seus estudos. Vieira e Baptista (2006) afirmam que no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação o desafio começa na sua identificação, pois há limitações em função dos parâmetros de avaliação/diagnóstico. Dificuldade de adaptação aos espaços escolares padronizados e a necessidade de apoio suplementar precisam ser supridas para que esses alunos permaneçam nas escolas de Educação Básica.

O Regimento do Centro (CACHOEIRINHA, 2013c, p.4) define que este atende alunos “com diferentes patologias, síndromes, transtorno global do desenvolvimento associados ou não à deficiência mental”. No que se refere ao corpo discente do Centro, o regimento define que é constituído por alunos regularmente matriculados no CMAEEL e na rede municipal de ensino. Afirma ainda que são alunos que apresentam “significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades em seu processo de ensino-aprendizagem e que requeiram atenção nas atividades de vida autônoma e social, bem como adaptações curriculares significativas” (CACHOEIRINHA, 2013c, p. 11).

Merece destaque a formulação *significativas diferenças*, pois se considera que esta seja uma forma de marcar que, no Centro, os alunos devem apresentar um perfil de limitações mais intensas, maior comprometimento associado ao quadro de deficiência, a fim de terem justificada sua permanência neste espaço.

A constituição do Centro pode representar também um momento de transição, com duração maior ou menor, de acordo com as reflexões que se fizerem na rede. Entende-se que os recursos/equipamentos e materiais diferenciados necessários para cada aluno aprender devem ser disponibilizados na escola, no período escolar, assim como a presença do profissional com formação específica deveria estar associada às diferentes configurações possíveis para o oferecimento do apoio aos alunos com deficiência no ensino comum.

Recente estudo de Fagliari (2013) investigou uma rede municipal no estado de São Paulo que optou por descentralizar dois centros de atendimento educacional especializado com o intuito de que tais serviços chegassem mais próximo ao território dos munícipes e se integrassem à proposta das escolas. A autora mostra o quanto a construção de uma política pública se constitui de forma artesanal, entre os tantos embates, entendimentos, decisões tomadas por gestores locais no dinâmico processo de implantação das políticas. A investigação mostra os impasses no processo de implantação das diretrizes locais, tais como a extinção de atendimentos e a dificuldade em dar continuidade a práticas e serviços já instituídos no transcorrer da história local.

O Projeto Pedagógico do Centro (CACHOEIRINHA, 2013b) define a oferta do AEE aos alunos com “deficiência visual, auditiva, surdocegueira, física e múltipla, TGD, altas habilidades/superdotação”, mantendo preferencialmente o atendimento até os 21 de idade. Como se observa, há diferentes formas de descrever o alunado do Centro, ampliando possibilidades entre deficiências, TGD e síndromes e altas habilidades/superdotação.

Importante destacar que os alunos que se matriculam no Centro atualmente são mais jovens do que os alunos que o frequentavam como escola, até 2005.

Hoje felizmente eu não estou mais recebendo alunos com 18 anos. Hoje eu recebo aqui no Centro alunos com quatro anos de idade. E, quanto mais cedo eles receberem o investimento, melhor vai ser (Entrevistada 9).

Esta atenção e exigência associada à idade deve ser considerada como um elemento de decisiva alteração, pois favorece a perspectiva de que os alunos sejam incluídos nas escolas regulares, recebendo apoio a SRM, quando necessário. A tendência é de que as escolas recebam os alunos com deficiência matriculados diretamente nas classes comuns, de acordo com a idade cronológica e entende-se que, com o tempo, a propensão seja alterar de forma significativa o alunado que compõe o Centro.

5.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO: UM NOVO MOMENTO?

De acordo com a legislação municipal, “considera-se centro de AEE a instituição organizada para desenvolver *plano de atendimento educacional* a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino” (CACHOEIRINHA, 2012c, art.1º, par.1º). Quando se indica a elaboração de plano de atendimento educacional pressupõe-se uma proposta institucional, do Centro e outros planos individualizados ou de pequenos grupos para dar conta de apoiar a aprendizagem que acontece no espaço da escola regular.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 define como atribuição do professor do AEE, “elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009, art. 13, inciso II). Nesse sentido, será considerado o texto da proposta pedagógica do Centro para que se possa compreender seus pressupostos e princípios educativos.

No início do texto, encontra-se o objetivo geral do Centro, conforme segue:

Promover atendimento pedagógico a crianças, adolescentes e jovens adultos, com deficiência e/ou transtorno global de desenvolvimento, associados ou não à deficiência mental. Prioriza-se o atendimento educacional especializado individualizado, ou por grupos de trabalho, através dos laboratórios, de acordo com as necessidades, peculiaridades e características dos educandos (CACHOEIRINHA, 2013b, p.6).

Destaca-se que o objetivo geral sinaliza a promoção do atendimento pedagógico, ou seja, volta-se para o ensino e a aprendizagem escolar aos alunos com deficiência. A seguir anuncia a metodologia adotada para que este atendimento pedagógico aconteça, indicando a organização dos grupos ou atendimento individualizado, de acordo com o diagnóstico realizado, ou seja, com as necessidades e características de cada um dos alunos atendidos no Centro.

Na sequência, o texto traz as finalidades do Centro, assim expressas:

- Viabilizar suporte técnico-pedagógico ao processo de inclusão escolar.
- Desenvolver ações que respeitem e valorizem a singularidade de cada sujeito na aprendizagem escolar no âmbito da educação inclusiva.
- Promover espaços de aprendizagem que oportunizem a adaptação social e bem estar dos educandos.
- Oportunizar espaços que favoreçam o estímulo educacional e o respeito às diferenças.

- Viabilizar através de parcerias o apoio familiar (CACHOEIRINHA, 2013b, p. 7).

Centram-se as finalidades na educação inclusiva, seja no suporte aos alunos com deficiência ou no desenvolvimento de ações para viabilizar esta inclusão no contexto escolar. Além do apoio às escolas regulares, implícitos nas finalidades expressas, também as famílias receberiam o apoio através de parcerias. O lugar do Centro seria o de *suporte, promotor de espaços de aprendizagem, de apoio*. Consideram-se todas estas finalidades necessárias, em especial no momento em que se constitui o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar ao ensino comum ministrado nas escolas regulares, como de fundamental importância para os alunos com deficiência.

Logo a seguir, a proposta traz a citação de Beyer (2001, p. 69), em que o autor afirma que “parte-se da premissa de que toda criança é capaz de aprender, desde que suas peculiaridades na aprendizagem sejam atendidas”. Assim, pedagogicamente, o Centro se propõe a “focar a aprendizagem a partir de um trabalho que respeite as diferenças de cada um, suas particularidades e especificidades” (BEYER, 2001, p. 26) Há uma pluralidade de sentidos para esta afirmação, e cada professor pode compreender de determinada forma esta premissa. O que seria respeitar as diferenças? Como considerar especificidades? Qual seria o papel do Centro, então, na configuração desta proposta?

Baptista (2006) afirma que “na história recente da educação especial, as consequências das políticas abrangentes de escolarização têm sido associadas ao debate sobre o tipo e a qualidade de atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais” (p. 88). A preocupação com a escolarização do alunado da educação especial vem alinhada aos questionamentos que se referem à qualidade do ensino ministrado na escola regular e nos apoios das SRM e dos Centros. Uma consideração importante diz respeito ao fato de o aluno com deficiência continuar tendo que se descolar aos espaços de atendimento educacional especializado em turno inverso, marcando sua necessidade específica.

Considerando, então, que a primeira preocupação expressa é com a aprendizagem, a proposta segue indicando quais as formas de planejamento existentes no Centro: Proposta Pedagógica do Centro, Plano Anual de Trabalho nos

Laboratórios de Acompanhamento e Espaço Terapêutico e de Desenvolvimento. De forma breve, se configuram assim:

- **Laboratório de Desenvolvimento:** para alunos menores, que necessitam estabelecer vínculos, com um professor referência que os auxilia na construção da rotina. Caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e jogos simbólicos.
- **Laboratórios de Acompanhamento:** Corpo e Linguagem, Vivências e Cultura, Letramento e Saber e Arte e Expressão e Informática; são organizados para alunos que já têm condições de circular por diferentes espaços, estabelecendo trocas com os colegas e professores e interagindo, da sua maneira, com a situação de aprendizagem proposta.
- **Laboratório de Atendimento Terapêutico:** atende educandos com quadros severos de deficiência física, com comprometimentos orgânicos, em modalidade de atendimento individual.

Observa-se que essa proposta surgiu durante o Fórum de Discussão, que tratou do AEE na rede e que finalizou com a proposta de encerramento das atividades da escola e criação do Centro. Portanto, o Centro está organizado sob a forma de laboratórios¹²⁶, cujo termo pode remeter a um local de estudos científicos experimentais e não necessariamente onde se desenvolvem propostas pedagógicas. O laboratório de atendimento terapêutico marca de forma visível uma vinculação com a área da Saúde, sob a forma de atendimento clínico. Terapia remete a assistir, cuidar, tratar, tratamento para obtenção da cura, terapêutico como curativo, medicinal.

Parece acertado supor que, em determinados casos, o atendimento educacional especializado, que deveria ser eminentemente pedagógico, voltado para a aprendizagem escolar, poderia apresentar pontos de conexão com a proposta de atendimento clínico, marcada fortemente pelo discurso médico. Fagliari (2013), em seus estudos, esclarece que, por vezes, os municípios realizam um grande investimento na atenção básica de saúde, em interface com a educação, mas que a grande preocupação é constituir um trabalho que garanta a especificidade de cada uma dessas áreas. Destaca-se a necessária articulação e

¹²⁶ Cabe referir que o termo “laboratório” significa “lugar destinado a estudo experimental de qualquer ramo da ciência, ou à aplicação dos conhecimentos científicos com objetivos práticos” (FERREIRA, 2004, p. 1.170).

diferenciação dos atendimentos realizados, tão importante para que o discurso médico não prepondere sobre o pedagógico (BEYER, 2006a; CARVALHO, 2008; FREITAS, 2012; FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010).

Acerca das concepções teóricas que embasam a proposta pedagógica do Centro, segundo afirma a diretora pedagógica, *a proposta pedagógica aborda a perspectiva da busca da transdisciplinaridade*, que, de acordo com a entrevistada, é um processo novo no Centro (Entrevistada 8). Precedentemente foi discutida esta abordagem *transdisciplinar*, mas considera-se importante destacar que o texto da proposta pedagógica também apresenta conceitos que embasariam as ações no Centro, trazendo autores como Paulo Freire com o conceito de ação-reflexão-ação e Vygotsky com a ideia de mediação nas relações de aprendizagem.

Na Rede Municipal de Ensino de Cachoeirinha, este é um aspecto discutido em diferentes contextos, visto que a preocupação aparece nos documentos (CACHOEIRINHA, 2010) e nas falas dos gestores,

todo aprender gera mudança de comportamento. E, se ele não pode ler e escrever, ele vai aprender outras coisas possíveis e necessárias para ele. E isto a gente tem trabalhado muito, porque o professor, por si só, ele gera uma expectativa e aí eu tenho que trabalhar esta questão de frustração do professor continuar investindo neste sujeito (Entrevistada 9).

Considera-se este comentário da entrevistada significativo, pois se trata do objetivo principal da escola e também do Centro: que os alunos com deficiência aprendam. A fala evidencia o quanto o aluno com deficiência poderá aprender na escola *coisas possíveis e necessárias para ele*, mas nem sempre o que é considerado uma das funções da escola na sociedade, ou seja, acesso ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A questão apresentada pela gestora está no fato de lidar com as expectativas do professor frente à não-aprendizagem da leitura e da escrita e em manter este profissional atento às necessidades dos alunos com deficiência e *continuando a investir*. O ponto central seria o de manter o professor atento às necessidades de aprendizagem dos alunos, compreendendo o desenvolvimento e o próprio processo de aprendizagem de cada sujeito.

Freitas (2012, p. 429) afirma que:

Compreender quais as condições concretas que podem ser oferecidas no contexto da escola regular e propiciar o desenvolvimento do funcionamento mental superior em alunos com deficiência intelectual implica, necessariamente, compreender que o caminho do desenvolvimento e da aprendizagem passa pelo outro. Ou seja, a noção de compensação

discutida por Vygotsky (1989) atrela-se à ideia de que é na relação social dialética, que é possível compreender este conceito.

Dessa forma, o grande desafio, no que se refere à proposta pedagógica, é avançar na relação com os alunos com deficiência, planejando com clareza os objetivos, conteúdos, estratégias e recursos utilizados a fim de possibilitar a aprendizagem.

Logo, a elaboração da proposta pedagógica do Centro dá visibilidade para a constituição deste espaço como de atendimento pedagógico, voltado para os alunos com deficiência matriculados na escola regular. Há uma ênfase à organização dos espaços de acordo com as necessidades, peculiaridades e características de cada aluno, definindo-se se o atendimento será individualizado ou em pequenos grupos, bem como indicando o tipo de laboratório ao qual o aluno estaria vinculado. Ao mesmo tempo em que anuncia no objetivo geral o viés pedagógico, a forma de organização em laboratórios remete ao atendimento clínico, com base na deficiência e nas características de cada aluno com deficiência. A aprendizagem aparece como central na proposta pedagógica do Centro, mas a gestora entrevistada, paradoxalmente, traz a preocupação com a não-aprendizagem dos alunos com deficiência e os efeitos percebidos nos professores quando isso ocorre, pois coloca como um desafio o fato de *manter o professor investindo no aluno*.

5.5 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA

Inicia-se este tópico trazendo temática recorrente nas entrevistas realizadas e que representa importante papel na reconfiguração da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Cachoeirinha. A proposta pedagógica do Centro define algumas diretrizes para a formação de professores, conforme segue:

- Oportunizar formações para todos os educadores enfocando conceitos e princípios da educação especial e inclusiva, procedimentos em sala de aula e atividades extracurriculares como compartilhamento de ideias e saberes, bem como estudo e análise de casos dos alunos atendidos;
- Orientar professores por meio de visitas ou encontros entre os educadores que atendem o aluno no CMAEEL, auxiliando-os na tarefa educativa para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo;

- Estabelecer uma relação contínua de trocas, estudos, planejamentos e ações do CMAEEL com as escolas do ensino regular (CACHOEIRINHA, 2013b, p. 30).

Além de reforçar a importância das formações docentes para todos os professores da rede municipal estudada, há uma indicação clara do que focar nesses momentos oportunos, destacando conceitos e princípios da *educação especial e inclusiva* e também *procedimentos em sala de aula* que poderiam ser compartilhados nessas formações. Neste sentido, parece acertado supor que se entende a formação continuada dos professores como uma possibilidade de viabilizar a inclusão escolar, pois, conforme observado, há ênfase na ação de auxiliar na *tarefa educativa para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo*.

Estrategicamente, as diretrizes expressas na proposta pedagógica contemplam “compartilhamento de ideias e saberes”, estudo e análise de casos de alunos atendidos”, “visitas ou encontros entre os educadores” numa “relação contínua de trocas, estudos, planejamentos e ações do CMAEEL com as escolas do ensino regular”. Pode-se inferir que haja uma ênfase nas ações de formação que se desenvolvem de forma conjunta entre os profissionais que atuam no Centro e os professores das escolas de educação básica, uma vez que se referem a estudos de caso, visitas e encontros e há destaque à necessária relação que se estabelece entre estes profissionais.

Para analisar este ponto, será brevemente destacado o constructo histórico e atual sobre a formação de professores, uma vez que um dos papéis relevantes do Centro está na formação docente. Os gestores entrevistados entendem que a formação docente é importante para a reorganização da educação especial no município a fim de subsidiar os profissionais que atuam nas escolas regulares no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum (Entrevistadas 1, 2, 4 e 9). Desta forma, apresentam-se alguns estudos sobre a formação de professores que trazem elementos para refletir sobre este processo, compreendido como basilar para a mudança de perspectiva proposta na Rede Municipal de Ensino de Cachoeirinha. Percebe-se que o desafio que representa, bem como a necessidade de formação estão presentes nas falas dos gestores:

Nas escolas temos visto a necessidade urgente de formação com os professores das salas de aula. Isto já está sendo pensado pela mantenedora. Já vamos para as escolas a partir de agora, de setembro. Todas as quartas-feiras, uma vez por mês, iremos para as escolas fazer

formação com os professores das salas de aula diretamente (Entrevistada 9).

Na perspectiva da formação de professores, considera-se importante refletir sobre a fala da diretora administrativa do Centro, uma vez que a formação continuada é parte importante e significativa nas relações que se estabelecem na escola. Tal fala remete a pensar sobre a perspectiva de formação para a educação inclusiva, sobre os aspectos a abordar nestas formações e sobre as reflexões propostas para que o professor avance na sua relação com os alunos, em seus aspectos sociais e pedagógicos.

Cabe refletir sobre o processo de formação dos professores das escolas de Educação Básica na rede de ensino estudada como necessário e, ao mesmo tempo, desafiador para quem faz a gestão do processo de formação continuada. Neste sentido, Nóvoa (1999, p.21) destaca que a “afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. A compreensão do processo de profissionalização docente exigiria, portanto, um olhar bem atento às tensões que o atravessam. Nenhuma mudança se faz sem tensões e atravessamentos, pois essas representam movimentos do coletivo por disputa de poder ou de concepções diferenciadas.

Lawn (1991, p.39 apud NÓVOA, 1999, p.26) afirma que é imprescindível se contar com “professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas criadores”. Aqui uma visão importante para a década de 1990 no que diz respeito à forma como o professor passa a ser visto. O modelo de formação e de constituição da identidade profissional passa pela necessidade de avançar em termos de práticas educativas e a reflexão é apontada como a possibilidade de aprendizagem do professor para romper com a imitação de modelos.

Nesse sentido, Alarcão (2000), retoma os conhecimentos de teóricos como Dewey¹²⁷ e Schön¹²⁸ para tratar da competência dos profissionais da educação que

¹²⁷ John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, representante do Pragmatismo, defendia que a pedagogia deveria permitir que tanto alunos quanto professores pudessem “aprender fazendo”.

desenvolvem saberes voltados para o conhecimento e a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Trata-se da abordagem reflexiva na formação de professores, que vem a se contrapor ao movimento de aprendizagem de técnicas e instrumentalização docente, entendidas como capacitação. Esses estudiosos defendem o papel do professor reflexivo na prática escolar como capaz de configurar as mudanças necessárias no contexto da escola.

Nóvoa (2000) traz ainda importante estudo sobre as tendências gerais da vida profissional dos professores. Apesar de constatar que as fases não são fixas e que cada professor pode passar (ou não) por elas de diferentes maneiras, o autor aponta como linhas gerais alguns momentos importantes da vida profissional. Essas etapas seguiriam um ciclo de vida, com a *entrada na carreira* como um momento importante de escolha da pessoa, que opta por uma profissão, momento este em que necessitaria de um acompanhamento de um profissional mais experiente a fim de lidar com as dificuldades que o cotidiano pode trazer. A seguir, o professor passaria por uma fase de *estabilização* e também de *diversificação*, quando os professores lançam-se a uma série de experiências, diversificando materiais, formas de agrupar os alunos, de avaliar, de organizar o ensino.

Lima (2008) destaca que os anos iniciais da trajetória docente constituem-se em um período importante para a afirmação de determinadas concepções e para a negação de outras, “contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem da docência” (p. 148). Desse modo, a formação inicial docente constantemente dependerá da continuidade dos estudos, no exercício da profissão, para que se aprofundem aspectos que surgirem no cotidiano da escola, nas relações com os alunos, advindos de demandas normativas nacionais.

Nessa perspectiva, alguns professores também passariam, de forma mais ou menos intensa, por um período em que *se põem em questão*, quando a rotina da profissão se impõe no cotidiano, e o professor se pergunta se fez a escolha adequada. Mais para o final da carreira, o professor tenderia a um momento de maior *serenidade e distanciamento afetivo* ou de *conservantismo e lamentações* (ambas as condições dependeriam da forma como o profissional vinha se constituindo ao longo do tempo). E, por fim, a fase de *desinvestimento*, quando a

¹²⁸ Donald Schön (1930-1997), pedagogo norte-americano, estudou sobre a reflexão na educação e foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos EUA.

tendência dos professores em final de carreira é de não investir mais na profissão. Em alguns casos, dependendo das condições, sob frustração ou desilusão com os resultados do trabalho, o professor poderia desinvestir bem antes do encerramento das atividades profissionais (NÓVOA, 2000).

Ao refletir sobre o movimento existente no Centro, alvo do presente estudo, percebe-se que a proposta de Nóvoa (1999; 2000), a qual aponta tendências, mas não define etapas fixas, remete ao que se encontra na pesquisa no momento em que os gestores apontam as dificuldades com os professores da escola especial no momento do encerramento das atividades. Segundo as entrevistadas (1, 7 e 9), muitos professores que atuavam na escola estavam nesse espaço há 15 ou 20 anos e não quiseram se manter no Centro, retornando para suas atividades nas escolas regulares, nas SRM. O que parece possível afirmar que a mudança no perfil do alunado e a reconfiguração dos serviços exigiriam novos investimentos no fazer docente. Talvez alguns desses professores já estivessem numa fase da carreira na qual haveria obstáculos no sentido de apostar em outra forma de pensar a educação especial na rede municipal.

Ao mesmo tempo, o movimento de resistência observado pelos entrevistados no que diz respeito ao momento de cessação das atividades da escola especial também pode ser uma via de adaptação às novas formas de trabalho. O professor passaria por um novo momento em sua vida profissional, em que revê saberes, define dispositivos pedagógicos mais apropriados e retoma sua relação profissional com outros princípios (LANTHEAUME, 2012).

Alarcão (2001) faz uma crítica ao que chama de “obsessão atual relacionada ao discurso da necessária mudança” (p. 113), por vezes a complexidade deste processo vem, segundo a referida autora, com a simplificação das concepções de “adesão à mudança” ou “resistência à mudança”, de modo a “simplificar o que não se entende e/ou se receia, bem como de idealizar o que se deseja ou se elege como meta inatingível”. A autora também trata do que chama de variante que surge associada à mudança, à inovação. Nesse sentido, discutir a mudança em educação, portanto, implicaria situar a análise no plano funcional e histórico da escola em sua relação com a comunidade local. Em Cachoeirinha, as mudanças propostas no que se refere à educação especial e ao AEE mostram-se dinâmicas e se percebe tanto a adesão às mudanças quanto resistências de diferentes profissionais envolvidos neste contexto, de forma direta ou indireta.

No entanto, Veiga e Viana (2010), destacam que a formação assume um papel que transcende o ensino que se mostra como mera atualização científica ou pedagógica. Portanto, nessa perspectiva, ultrapassaria a concepção do professor como *instrumento de reprodução social* ou como mero reprodutor de saberes incorporados através da formação continuada. As modificações que ocorrem, fruto das contribuições e inovações tecnológicas, precisam ser incorporadas ao fazer da escola, na busca criativa de propostas que atendam à realidade local. Este é o desafio posto às escolas regulares da rede municipal e também ao Centro, a partir do momento em que se adota um mecanismo que inclui os alunos, mas que também envolve profissionais e pessoas com diferentes perspectivas teóricas. A ruptura de paradigmas nesses casos é imprescindível e pressupõe pensar sobre elementos constituidores das novas formas de conceber o trabalho na escola. A perspectiva coletiva do ensino aparece nas falas dos entrevistados da rede municipal, assim se colocando:

Hoje se tem um pensamento de que este aluno de inclusão não é do professor, ele é de toda a escola. Toda escola tem que acolher esse diferente, essa família. Isto se tem muito claro. A gente faz formações, o Centro promove formações, por exemplo, tanto para os diretores, para os educadores sociais, para os professores de sala de aula, para os cozinheiros. É todo um estudo para poder atender melhor a este sujeito (Entrevistada 9).

A necessidade de que toda a escola se mobilize e entenda que o aluno com deficiência é um aluno da escola e, portanto, todos precisarão interagir e intervir quando necessário na educação deste, com funções diferenciadas, obviamente, faz parte do processo de constituição de um novo momento das escolas. Trata-se de questionar-se sobre o papel da escola e sobre a responsabilidade dos profissionais na busca de alternativas para ensinar a todos, independentemente de suas condições físicas ou mentais. A formação é um processo inacabado, não avança no isolamento e no individualismo (VEIGA; VIANA, 2010).

Santos (2002) afirma que, no campo da formação docente, vários estudos mostram como se constituem e se desenvolvem os conhecimentos práticos dos docentes, ou seja, procuram identificar como o professor vai adquirindo um saber sobre a sua profissão no cotidiano. Nessa direção, para alguns estudiosos, o ensino pode ser compreendido como “um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores” (SANTOS, 2002, p.98). Assim, na rede investigada, conforme estratégias previstas na proposta

pedagógica (CACHOEIRINHA, 2013b), a aprendizagem docente se constitui no cotidiano, ao refletir sobre os desafios do cotidiano, ao buscar alternativas para novas situações, ao adquirir conhecimentos que auxiliem na tomada de decisão sobre os encaminhamentos para o ensino dos alunos, com ou sem deficiência.

Há mecanismos, na rede regular de ensino investigada, para dar conta de lembrar os gestores de seu compromisso com a formação continuada. A própria Resolução CME nº 18 de 2012, no texto da Justificativa, aponta:

Outro fator importante a ser considerado diz respeito à clareza, qualidade e implementação do projeto pedagógico, onde deve estar prevista, entre outros, a formação continuada do profissional que atue no CAEE, formação esta, capaz de instrumentalizá-lo de modo a que se garanta um atendimento pautado na competência técnica, no respeito, na alteridade e no comprometimento com a formação do sujeito (aluno) enquanto pessoa humana (CACHOEIRINHA, 2012c).

Na rede municipal estudada, sempre foi a mantenedora quem esteve no lugar de proponente dos espaços de formação na área da educação especial. Como parte do setor pedagógico, a assessoria de educação especial da Secretaria de Educação assumia o papel de mentora das propostas de formação continuada para os professores. Primeiramente, o foco das formações continuadas eram os professores das classes e escolas especiais. Quando se intensificam as ações de inclusão na rede, surge a necessidade de preparar o professor, em sala de aula, para atuar com os alunos com deficiência. A mantenedora, então, sempre assumiu a organização dos espaços de formação, garantidos, inclusive, na II Constituinte Escolar (CACHOEIRINHA, 2010, Resoluções 53, 54 e 55). Parece acertado supor que a formação continuada se reconfigura com a criação do Centro, que assume esta função no que diz respeito à educação especial e inclusiva na rede municipal de ensino.

Em fevereiro de 2013, aconteceu a primeira formação organizada e promovida pelo Centro, para todos os professores da rede municipal. Foram abordadas

temáticas como a importância da música, a mudança curricular necessária, a mídia e as pessoas com deficiência e os desafios da escola do século XXI (Entrevistada 9).

Aliado a isto, se têm parcerias com a mantenedora para formações específicas para educadores sociais, por exemplo. Nesse sentido, destaca-se que a

rede estudada oportuniza formação continuada aos professores, mas também aos diferentes profissionais que atuam com os alunos com deficiência.

Ludke e Boing (2012) trazem a grande complexidade da tarefa que incumbe aos professores vinculados à Educação Básica que, em síntese, significa: “ensinar tudo a todos”. Utopia trazida por Comênio¹²⁹, na modernidade, mas que até hoje remete a reflexões quando se trata de escolher a abordagem e as temáticas que serão trabalhadas com os docentes em formação. Tal perspectiva remete a definir que saberes seriam importantes de se trabalhar com os professores para que se sentissem em condições de ensinar a todos os alunos. Tarefa complexa, que pode ser vista de muitos ângulos e sob diferentes perspectivas.

Para Tardif (2005), o fato de a formação continuada ser proposta pelo poder local pode contribuir para que as ofertas sejam cada vez mais significativas para os professores em sua reflexão sobre a prática profissional. Da mesma forma, este autor sinaliza a importância de valorizar as competências profissionais e as práticas inovadoras, mais que ações realizadas segundo receitas ou decretos, pois fortalece a responsabilidade coletiva e favorece a participação dos professores na gestão da educação.

Para um determinado momento histórico, a formação inicial que habilitava os professores a atuarem com alunos com determinadas deficiências fazia sentido, pois o foco era a deficiência em si e as características e condições do aluno para aprender. Durante todo o primeiro período de história da escola especial (1975-1990), esta foi a abordagem, baseada em diagnósticos pautados por testagens e exames minuciosos das condições físicas, mentais ou cognitivas dos alunos. Durante toda a década de 1990, e talvez até o ano de 2005, identificado como um marco na rede por, definitivamente, alterar o perfil do alunado da escola especial, conforme tratado no capítulo 4, esta abordagem por deficiência começa a ser insuficiente, na medida em que não dá conta de atender às necessidades de aprendizagens dos alunos, indicando a reconfiguração do trabalho que se desenvolvia.

¹²⁹ Jan Amós Comenius (1592-1670), natural da Morávia. Pastor evangélico, professor, escritor, filósofo, escreve a *Didática Magna* (1627) que traz os princípios da escola tradicional, seriada e destinada à educação do povo (COVELLO, 1999).

As políticas dos anos 2000 mobilizaram os profissionais a buscarem outros conhecimentos para entenderem como lidar com tantas diferenças no contexto da escola especial e, depois de 2011, no Centro.

Algumas pesquisas evidenciam que os professores manifestam dificuldade em ensinar aos alunos com deficiência, inclusive apontam que se sentem incapazes de ajudar (JESUS; 2006a; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; GLAT; PLETSCH, 2011) Assim, “faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (JESUS, 2006c, p. 97).

Segundo a secretária de educação,

a aproximação do Centro com as escolas e das escolas com o Centro é fundamental neste momento de transição (Entrevistada 1).

Pode-se inferir que a aposta na formação continuada seja grande, pois se entende que haja necessidade de aprender a lidar com as situações que a convivência na escola regular impõe a alunos, com ou sem deficiência, aos professores e aos familiares. A diretora administrativa do Centro reforça este argumento ao afirmar que

os pequeninos saem da Educação Infantil e vão para o Ensino Fundamental, há uma quebra no atendimento uma vez que na Educação Infantil eles tinham toda a questão do lúdico, a questão do brincar, a questão do mais colo e no Ensino Fundamental existe uma cobrança do ensino formal: sentar um atrás do outro, copiar do quadro etc (Entrevistada 9).

Gomes e Barbosa (2006) destacam que para a inclusão se efetivar na escola regular é necessária uma constante capacitação do professor e dos demais profissionais da escola, com domínio de instrumentos e referenciais teóricos que façam evoluir as práticas pedagógicas, seja através de palestras abrangentes, seja através de treinamentos específicos. Nesse sentido, mudar a forma de ensinar requer estudo, reflexão, pensar coletivamente em possibilidades, romper com o tradicional, ousar incluir novas propostas e estratégias de ensino. A questão apontada pela entrevistada acima, não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, pois os alunos sentem, em geral, dificuldade em acompanhar propostas no ensino fundamental que venham carregadas de princípios de um modelo tradicional de ensino.

Em relação à proposta do Centro, questiona-se a diretora administrativa quanto ao tipo de atendimento oferecido, uma vez que o Centro, assim como era característico da escola especial, segue com atendimento direto aos alunos e se ocupa, em modo reduzido, de ações mais sistemáticas como a assessoria e a formação. A diretora afirma que

[...] acho que a tendência, por enquanto, é permanecermos assim. Mas a gente tem muito forte que aqui tem que ser um centro de formação e de pesquisa. Mas percebemos que a demanda hoje é o atendimento e também o suporte para estes profissionais que atendem (Entrevistada 9).

O viés do atendimento direto ao aluno com deficiência está dado em termos de legislação, uma vez que o repasse da dupla matrícula prevê este AEE (BRASIL, 2011a). Também a legislação municipal aponta que o Centro é uma das formas de AEE oferecidas pela rede, além das SRM, localizadas nas escolas regulares. Quando a entrevistada sinaliza a percepção de que a demanda seja pelo atendimento e suporte aos professores das escolas regulares, põe em evidência a necessidade de que os profissionais do Centro se aproximem das escolas regulares, investindo em formação, além do atendimento realizado diretamente com os alunos com deficiência na sala de aula. A diretora afirma também, com relação ao AEE:

Eu sou a especialista, eu tenho a formação, eu tenho os títulos que me capacitam para atender esse aluno. No entanto, eu vou me recolher e vou só te orientar a atender? (Entrevistada 9).

A entrevistada afirma que o papel dos profissionais do Centro, em função de sua formação na área da educação especial, também passaria pelo atendimento direto ao aluno com deficiência, reforçando a necessidade de atendimento e não apenas de assessoria ou de formação dos profissionais. Entende-se, portanto, conforme a entrevistada, que o papel dos profissionais do Centro seja continuar com o atendimento educacional especializado, além de dedicar-se à formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, intervindo nas salas de aula em parceria com o professor das classes comuns, sempre que possível.

Nesse tópico destaca-se o papel do Centro na formação de professores e dos profissionais que atuam no suporte aos alunos com deficiência nas escolas regulares. A proposta pedagógica do Centro mantém o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, de forma complementar ou suplementar, como central no trabalho desenvolvido por esse espaço. A formação de professores

surge como uma necessidade a partir do momento em que os alunos com deficiência encontram-se matriculados nas escolas regulares, portanto, primeiramente como responsabilidade da escola regular, posteriormente com vínculo no AEE, nas SRM ou no Centro. Há necessidade de suporte, de apoio, de intervenção direta nas classes comuns no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem e a formação docente é entendida como uma parte significativa desse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se chega ao momento das conclusões de um estudo, há a evocação de uma longa trajetória e de uma multiplicidade de perguntas. Fica o desejo de continuar escrevendo. Ball (2009) compreende este momento destacando que:

Quero que as pessoas tirem suas próprias conclusões, pensem por si mesmas. Mas além disso, a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo o que é possível são alguns *insights* úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico (BALL, 2009, p. 315).

Toda pesquisa revela um momento, um olhar, reflexões possíveis acerca da temática analisada. Desta forma, pretende-se deixar algumas contribuições a fim de desencadear novos estudos sobre a temática em questão.

Na introdução deste estudo, destacam-se as seguintes questões: Como romper com a perspectiva segregadora, que entende a educação especial como substitutiva e avançar para o que se referendou a partir da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), que define que os alunos com deficiência devem ser incluídos na rede regular de ensino? Como tornar a educação especial complementar ou suplementar? Que caminhos, que transição seria possível com base nesta premissa? Ao longo do texto discorre-se sobre estas questões, uma vez que o momento vivido na rede municipal de Cachoeirinha suscitou inúmeras reflexões a propósito dessa temática.

Da mesma forma, foram apresentadas algumas hipóteses, consideradas como possibilidades explicativas e recuperadas ao longo do texto, conforme segue:

1. As políticas locais apresentam sintonia com as diretrizes das políticas nacionais para a educação especial numa perspectiva inclusiva, mas há um movimento de tensão e ressignificação dos princípios e diretrizes, que se alinham com as antigas concepções e práticas dos gestores locais.
2. A partir do momento em que os textos legais e normativos afirmam a preferência da dupla matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e no AEE haverá uma mudança de rumo alicerçada pelas ações dos gestores municipais, que impulsionarão a inclusão deste alunado na rede regular.

3. A forma recomendada pelo Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e reafirmada pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que indica a contabilização da dupla matrícula para atendimento no AEE, em SRM e centros, necessita de maior precisão e detalhamento quanto às diretrizes para atender às especificidades e necessidades básicas do alunado da educação especial.

Observa-se, no que diz respeito à sintonia com as políticas, que há diferentes momentos em que este alinhamento acontece de modo explícito, relatado pelos entrevistados, que afirmam terem se pautado nos documentos que norteiam a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) para reconfigurar o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. No âmbito do presente estudo, essa sintonia se expressa na redefinição dos espaços de atendimento, assim como na finalidade das ações que representam a educação especial naquele contexto: a transformação de uma escola especial em um centro de atendimento educacional especializado. Na prática local, configuram-se ênfases a alguns aspectos referentes a pontos considerados significativos para os gestores e a rede municipal de ensino, como a matrícula dos alunos com deficiência na rede regular. O contexto legal nacional foi evocado para que se procedesse à argumentação com as famílias dos alunos da escola especial e também com os professores a fim de justificar o encerramento das atividades daquela escola e a criação do Centro. A mudança de rumo na configuração da educação especial acontece a partir do momento em que se decide pela dupla matrícula, na escola regular e no AEE, nas SRM ou no Centro, tornando o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutivo.

Em se tratando do objetivo específico do presente estudo de *descrever aspectos históricos referentes à escola especial municipal*, destacam-se, no decorrer do texto, três períodos considerados constituidores da história da educação especial no município: de 1970 a 1989, foi o período de criação das classes especiais e da escola especial na rede municipal; de 1990 a 2004, são construídas novas propostas curriculares e se buscam alternativas pedagógicas para a educação dos alunos com deficiência; e no período de 2005 a 2011 há a emergência de novas diretrizes intensificadoras da inclusão escolar associadas ao momento político do país e à mudança no perfil do alunado da escola especial, o que desencadeia uma série de

formações continuadas e encaminhamentos dos alunos com deficiência para as escolas regulares.

Destaca-se que o município de Cachoeirinha conta com uma APAE, criada praticamente ao mesmo tempo em que a escola especial, entretanto não há nenhum tipo de parceria com esta ou qualquer outra instituição para oferta do AEE. Essa ausência de parceria pode ser considerado um aspecto singular que diferencia o município quanto à relação habitual entre a gestão pública e a oferta de serviços especializados em educação especial por meio de organizações privadas.

No terceiro período destacado acima, conforme observado, inicia uma forte tendência à inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, que se concretizou com a cessação das atividades da escola especial e a criação do Centro. Marca-se aqui um momento histórico, em que os alunos com deficiência passaram a se matricular primeiramente na escola regular, em classes comuns, para posterior avaliação da necessidade de atendimento educacional especializado em SRM ou no Centro.

Ao considerarmos a sintonia entre essa história e a perspectiva da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), assume relevância o próximo objetivo específico proposto pela investigação, que trata de “reconhecer as formas de constituição do atendimento educacional especializado na rede municipal de Cachoeirinha”.

De fato, o município de Cachoeirinha assume, desde a década de 1970, mesmo que com reduzido número na oferta, o atendimento aos alunos com deficiência na rede pública de ensino. Na década de 2000, o município aderiu ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2003), do MEC, e passou a designar espaço físico e a indicar professores especializados para atuarem nesses locais, nas escolas regulares. Paralelamente, a rede manteve a escola especial, diferenciando os encaminhamentos e atendimentos com base nas características individuais do aluno com deficiência. Em 2013, das 20 escolas públicas municipais, 12 contavam com SRM, instituídas na década de 2000. A constituição das SRM intensifica o encaminhamento dos alunos com deficiência para as escolas regulares, as quais passam a criar dispositivos que favorecem o movimento de inclusão. Portanto, por algum tempo, convivem propostas baseadas na inclusão e na manutenção da escola especial.

Quando se constituiu o Fórum de Discussão no município para tratar do Atendimento Educacional Especializado, a possibilidade de cessar as atividades da escola especial e criar o Centro já estava dada. A decisão dos gestores referendou um momento de reestruturação da educação especial na rede, pois a busca por dispositivos que pudessem viabilizar a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares era emergente. As SRM e o Centro, de certa forma, conseguem ou são capazes de manter os alunos nas classes comuns, mas já há indícios da necessidade de suprir com recursos/equipamentos/estratégias o ensino comum. Entende-se que esta seja uma possibilidade futura para a reconfiguração do AEE na rede municipal, uma vez que a aprendizagem dos alunos com deficiência deveria ter como espaço privilegiado as classes comuns, na rede regular de ensino. O fato de se ofertar no contraturno o AEE nas SRM e no Centro pode indicar que a aprendizagem dos alunos com deficiência estaria condicionada a ocorrer prioritariamente nestes espaços, o que de certa forma é coerente, em função da existência de recursos e estratégias supostamente adequadas às necessidades de ensino para esses alunos. Portanto, entende-se que é no momento da aula na classe comum que estes recursos e estratégias precisam estar disponíveis, de forma a viabilizar a aprendizagem dos alunos com deficiência. Ainda é uma utopia, visto que perpassa as condições financeiras e também as barreiras impostas pela concepção dos profissionais que atuam com estes alunos, mas fica o registro de uma possibilidade. O que justificaria o encaminhamento do aluno com deficiência para o Centro? A resposta poderia representar a busca por um espaço que não existe na rede, que nem os laboratórios de aprendizagem nem as SRM poderiam oferecer.

No que diz respeito a *investigar elementos que impulsionaram a criação do Centro*, também proposto neste estudo, entende-se que haja uma conjunção de fatores que contribuíram para este desfecho. Primeiramente, o histórico da própria rede pública municipal que, conforme os entrevistados, desde a década de 1970 se comprometeu com a educação dos alunos com deficiência, buscando alternativas de acordo com o contexto nacional e com as experiências dos gestores e docentes da rede. Este compromisso, aliado aos diferentes momentos de formação em que se discutiu a proposta, as concepções e as formas de atendimento ao alunado, acompanhando as discussões nacionais, contribuiu para a constituição de um *saber local*, culturalmente construído, que sustentou a possibilidade de propor a mudança.

O papel dos gestores que compõem a Secretaria de Educação, a ação do Conselho e da equipe gestora da escola especial como impulsionadores das mudanças, marcando limites e posições alinhadas à proposta de educação inclusiva e calcadas no direito do aluno com deficiência de estar matriculado na escola regular, sem dúvida foram alguns dos elementos identificados como importantes para que a proposta fosse acolhida, com todas as tensões, contradições e dilemas que acompanham qualquer mudança que altera o contexto local.

Entende-se que esta conjunção de fatores impulsionou a tomada de decisão dos gestores com relação à mudança de abordagem relativa à oferta e ao AEE. Ao longo da análise, no que se refere ao financiamento e à contabilização da dupla matrícula, os gestores entrevistados revelam conhecer a legislação do FUNDEB referente à dupla contabilização para os alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino, com atendimento em AEE (BRASIL, 2007c; BRASIL, 2011a), visto que o argumento da dupla matrícula foi inclusive levantado quando se discutiu com as famílias sobre a inclusão de seus filhos na escola regular. Todavia, os gestores indicaram desconhecer os efeitos deste financiamento na educação especial na rede pública municipal. Os movimentos na rede foram sentidos no momento da contabilização dos alunos com deficiência, os quais recebiam o atendimento educacional especializado para fins de preenchimento dos dados do Censo Escolar. Também apareceram como um dos argumentos utilizados pelos gestores que compunham o Fórum, a fim de justificar a decisão tomada pelo encerramento das atividades da escola especial e a criação do Centro (BRASIL, 2008b).

Ainda no que se refere aos objetivos específicos do estudo, a pesquisa também se propôs a *identificar os princípios orientadores das políticas atuais, na educação especial, que repercutem na gestão municipal*. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) reforça o que se coloca como diretriz anunciada desde a Lei nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), ou seja, a matrícula e o atendimento na rede regular de ensino dos alunos com deficiência. Entretanto, o momento histórico, político e social de sua publicação permitiu outras reflexões, outros questionamentos, outros efeitos. Como pontos básicos da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), ao longo do texto, destacam-se a transversalidade da educação especial, a continuidade da escolarização para níveis mais elevados, a formação de professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No contexto investigado, é inegável que o estudo, por profissionais vinculados à gestão municipal, do texto da Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), impulsionou mudanças ao gerar reflexões na rede sobre a possibilidade de incluir os alunos com deficiência na escola regular e criar, no mesmo local, com os mesmos profissionais, um Centro de Atendimento Educacional Especializado, inclusive mantendo parcialmente a nomenclatura da antiga escola. Os princípios orientadores da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), e expressos em seus objetivos, foram pauta de reflexão e debate no Fórum de Discussão que se instalou com o intuito de rever a oferta de educação especial e o atendimento educacional especializado na rede de ensino. A transversalidade da educação especial e a necessária matrícula na escola regular, em classes comuns, dos alunos com deficiência foi um tema muito polêmico para pais e professores que não concordavam com a diretriz expressa na legislação (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2011a).

A proposta por tornar a educação especial transversal foi recebida na rede municipal por movimentos de resistência, tanto de profissionais quanto de familiares dos alunos. A decisão por cessar as atividades da escola especial e criar o Centro gerou esses movimentos de resistência de professores que pediram transferência e passaram a atuar em escolas regulares nas SRM. Também familiares e alunos manifestaram sua insatisfação durante o processo. Uma parte dos envolvidos manteve, concomitantemente, matrícula na escola regular e no Centro, em conformidade com a legislação. Porém, alguns desses alunos frequentavam apenas o Centro, resistindo à inclusão nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino.

O fato de o aluno com deficiência se matricular e frequentar a escola regular parece que nem sempre foi percebido como um direito, por muitas famílias; nem mesmo como um dever das mesmas em manter seus filhos na escola regular. A ideia de que a escola especial substituíria a escola regular é muito presente ainda e, apesar dos esforços da equipe diretiva do Centro e das equipes das escolas regulares em facilitar a adaptação dos alunos e das famílias ao novo modelo. Nesse contexto, considera-se este ainda um momento de transição da comunidade e das escolas regulares dessa rede para o modelo de ensino centrado nas propostas de educação inclusiva.

Prosseguindo com a análise dos pontos básicos da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), no que diz respeito à “participação da família e da comunidade”, foi possível perceber a participação da comunidade nos diferentes fóruns que trataram da educação no sistema de ensino, pois há representações da comunidade no CME, na Constituinte Escolar e no fórum que discutiu o AEE na rede municipal. Alguns autores trazem as diferenças, mesmo em sistemas democráticos que preveem a participação da comunidade nas decisões que envolvem a educação, ao discutirem a possibilidade desta participação (DIAS, 2004). Considera-se um avanço a possibilidade de contar com pais e familiares em instâncias de decisão na rede, mas a condição desta participação pode ser limitada pelo tipo de vínculo, já que servidores públicos vinculados ao sistema de ensino, além de mais disponíveis em termos de flexibilização do tempo de trabalho, por vezes, demonstram um conhecimento maior sobre as temáticas a serem discutidas nestes fóruns, o que os coloca em posição de vantagem. No entanto, mesmo com as fragilidades apresentadas, entende-se que a participação da comunidade é fundamental para a tomada de decisão no que se refere à avaliação. Esta pesquisa evidenciou o quanto a comunidade faz parte do ciclo de políticas, como um grupo dos atores sociais que pode, ou não, viabilizar a concretização das definições locais acerca do que tratam os textos legais das políticas públicas.

No que se refere à “continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” - Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), a necessidade que se apresenta é a de criar formas de garantir, na rede, que parcerias se estabeleçam, em especial na modalidade de educação especial com a educação de jovens e adultos e com a educação profissional. Conforme relatado ao longo do texto, a rede municipal em questão teve uma experiência de desligamento de alunos da escola especial em função da idade, e a falta de continuidade nos estudos, bem como a ausência de políticas e alternativas municipais, gerou muito descontentamento, tanto de familiares quanto de professores. Entende-se que a possibilidade de continuidade dos estudos represente importante fator de inclusão social dos alunos com deficiência, seja através da inserção em níveis de escolarização mais elevados, seja através da inserção no mundo do trabalho. Os desafios são muitos.

Outro princípio destacado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) é a “formação de professores para o AEE” e também desses e de

demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Muitos professores que hoje atuam nas SRM são concursados com a habilitação específica em deficiência mental e por anos atuaram na escola especial do município. Portanto, a proposta de educação inclusiva, considerando todo o debate coletivo e a transformação indicada para os espaços, ainda é muito discutida e questionada nessa rede. Nesse contexto, destaca-se que a Secretaria de Educação manteve por muitos anos uma formação constante para os educadores da escola especial e das SRM. As entrevistadas relatam que as formações não observavam uma sistemática definida em termos de temáticas a serem abordadas, mas as formações atendiam às demandas pontuais de acordo com a percepção de necessidades emergentes. Ao longo do tempo, outros profissionais, envolvidos no atendimento aos alunos com deficiência, como os educadores sociais e os nutricionistas também foram convidados para formações específicas, com temáticas que envolviam o autismo, os métodos de ensino e assuntos ligados ao desenvolvimento curricular. Observa-se que, com a criação do Centro, a direção pedagógica assume o papel de proponente, ainda em parceria com a SMED, das formações para os docentes, ampliando-se o grupo de professores participantes, pois passa a atender também os professores que atuam nas escolas regulares, em classes comuns, além daqueles que atuam no AEE.

A necessidade de investir na formação de professores é recorrente na fala dos entrevistados, evidenciando o quanto se acredita que o ensino e as intervenções com o alunado da educação especial precisam ser repensados. O desafio de definir temáticas, formas de abordagem e estratégias utilizadas para que a formação aconteça de forma consistente também fizeram parte da discussão neste estudo. Além disso, considerar o momento de vida profissional e a cultura local no desenvolvimento da profissão é fundamental para que a prática do formador seja ressignificada, alinhando-se com as possibilidades manifestadas pela comunidade docente.

Em relação à “articulação intersetorial na implementação de políticas” - Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), há no Centro uma clara articulação com outras secretarias – Saúde, Assistência Social, Secretaria de Transportes – para dar conta das demandas dos alunos com deficiência. A inter-relação acontece devido à necessidade de suporte para o acesso e permanência desses alunos nas escolas regulares e também frequentando o Centro e as SRM. O texto legal municipal reforça esta necessidade de parceria e aponta as mesmas

como facilitadoras da inclusão na rede de ensino (CACHOERINHA, 2013c). Considera-se este um ponto importante a ser analisado, na medida em que pode se constituir como futura configuração do Centro. Há uma nítida ênfase ao atendimento por profissionais da área da Saúde na proposta do Centro, e a Secretaria de Educação concretizou parceria com a Secretaria da Saúde a fim de designar profissionais para atuarem no Centro, de forma a constituir uma equipe multidisciplinar. Portanto, neste momento de constituição de uma proposta diferenciada de atuação para o Centro, são imprescindíveis discussões sobre como se articulam estas áreas e como as mesmas podem contribuir uma com a outra na intervenção qualitativa dos alunos com deficiência. O trabalho de investigação coloca em evidência os riscos de predomínio de uma lógica organizativa que não tenha como prioridade a ação pedagógica ou a articulação com o trabalho desenvolvido nas escolas.

No que se refere à proposta de *conhecer os efeitos da política atual no que diz respeito à dupla matrícula*, parece acertado supor que não há efeitos percebidos diretamente pelos gestores no que diz respeito à aplicação dos recursos da dupla matrícula no AEE. Infere-se que os valores são repassados, mas que entram na rubrica do ensino fundamental e da educação infantil, sem especificamente *fazerem a diferença* na aplicação de recursos para o AEE nas SRM e no Centro. Há de se considerar que a mudança na forma de financiamento é relativamente recente, e a Secretaria de Educação e a Secretaria da Fazenda estejam se aprimorando na forma de coletar os dados para informação ao Censo Escolar, como também talvez na forma de viabilizar que os recursos contabilizados duplamente sejam destinados aos alunos com deficiência.

Mesmo assim, o movimento percebido na rede municipal, no que diz respeito à dupla matrícula, principalmente no nível do discurso, parece referendar a necessidade de se manter os alunos com deficiência nas escolas regulares. A abordagem do ciclo de políticas permitiu perceber o quanto as disputas internas por concepções e por propostas pedagógicas foram pautadas pelo discurso alinhado com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), mas adaptado ao contexto local. Considera-se, portanto, um processo de reorganização que permitiu aos diferentes atores locais lidarem com as decisões tomadas em diferentes instâncias da gestão local, assumindo posições e manifestando-se no que diz

respeito à forma como compreendem os movimentos que se traduzem em efeitos como a criação do Centro e o encerramento das atividades da escola especial.

Acredita-se ser um grande desafio *analisar as linhas orientadoras da constituição da proposta pedagógica do Centro*, na medida em que as mesmas ainda acompanham os diferentes momentos vividos pela escola especial na constituição de seu projeto. O principal aspecto merecedor de destaque é a existência de um investimento local para a composição da equipe com profissionais da área da Saúde, compondo o quadro de profissionais que atuam hoje no Centro. A proposta do Centro organiza o ensino sob a modalidade de *laboratórios* com diferentes tipologias, atendendo às áreas do conhecimento, mas enfatizando a proposta *terapêutica* como necessária para atendimento de alguns dos alunos com deficiência. Ressalta-se o perigo de se sobrepor as características individuais à composição pedagógica e à organização do ensino que precisa ser ministrado neste espaço.

Os documentos elaborados pelos profissionais que atuam no Centro, como o Projeto Político-Pedagógico, remetem à busca de referenciais que se alinhem a uma proposta transdisciplinar, que ofereça condições para que os alunos com deficiência consigam aprender nas classes comuns das escolas regulares. Portanto, a perspectiva seria de apoio e também de incentivo a um ensino mais integrador das diferentes áreas do conhecimento. Conclui-se que o grande desafio no que se refere à proposta pedagógica seria avançar na relação com os alunos com deficiência, planejando, com clareza, os objetivos, conteúdos, estratégias e recursos utilizados a fim de viabilizar a aprendizagem. Nesse sentido, a parceria do Centro com as escolas regulares é imprescindível. As articulações entre os profissionais, a busca por alternativas viáveis no contexto local são caminhos possíveis para sustentação e constante reorganização do ensino oferecido ao alunado da educação especial. A prática se constrói no processo cotidiano de enfrentamento aos desafios, às novas situações, aos dilemas que compõem o contexto local.

Por se constituir em uma rede relativamente pequena, entende-se que a relação que se estabelece entre as escolas regulares, os profissionais do AEE, tanto do Centro quanto das SRM e o CME e a equipe da Secretaria de Educação, seja próxima e possibilite rápidas interações que, no âmbito da gestão, podem ser benéficas ao processo de inclusão. A decisão política por cessar as atividades da escola especial e criar o Centro, considerando os embates, as tensões, as

resistências, aconteceu quando a mantenedora decidiu assumir uma postura mais incisiva no sentido de impulsionar mudanças. Tais alterações geraram um sentimento de “luto” em atores sociais que viviam espaços de protagonismo na antiga configuração. Esse luto esteve presente na rede e tem sido vivido de muitas formas. Nem todos concordam com o atual direcionamento das políticas do município. A criação do Centro pode ser lida como um avanço em relação à proposta da escola especial e também como um momento de transição para nova reconfiguração com base no atendimento às necessidades educacionais específicas de muitos alunos nas escolas regulares, nas classes comuns.

Nesse sentido, reflete-se sobre os efeitos da pesquisa nas concepções referentes ao futuro da educação especial, visto que se considera que somente haverá avanços significativos quando, na escola regular, houver a possibilidade de inclusão de todos os alunos. Entende-se que esses momentos ainda são transitórios. A mudança acontecerá no interior da escola, em sintonia com o processo de alterações na concepção de currículo, nas estratégias de ensino, na organização do tempo e dos espaços. Tais mudanças envolvem as relações entre os professores que assumem diferentes responsabilidades – especializados e aqueles do ensino comum -, revisão da ênfase na avaliação classificatória, com o planejamento homogêneo, com o olhar que busca sempre o aluno considerado *ideal*.

Salienta-se, ainda, a importância de estudos que se ocupem desses fenômenos para compreensão do processo pelo qual passa uma rede pública municipal que opta por investir em novas configurações do Atendimento Educacional Especializado, conforme orientam a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) e as diretrizes da educação espacial brasileira, elaborando suas propostas, buscando seus caminhos. As diretrizes globais se materializam na comunidade local, pautadas em múltiplos sentidos e colocando em evidência significados que, por vezes, mostram-se paradoxais. Com base na apresentação desses movimentos, percebe-se o quanto não há uma “implantação” pura e simples do texto legal nacional, mas uma releitura dos atores locais acerca das políticas nacionais, permitindo reconfigurar o atendimento aos alunos com deficiência, com base na cultura, nas concepções e nas práticas presentes no contexto local.

Sob essa ótica, para finalizar este estudo, cabe evidenciar as falas de duas gestoras locais da rede pública municipal:

A inclusão vai iniciar mesmo para esses que são pequenos, que estão nascendo, que têm três ou quatro anos. Os que estavam na escola especial há dez, quinze anos passam por um momento de transição, em que se apresenta uma série de possibilidades, mas existe também uma série de barreiras, de medos, de frustrações (Entrevistada 1).

A gente diz que a inclusão está plantando hoje para colher amanhã. Hoje em dia é muito comum a gente ver pessoas com patologias e síndromes dentro de um espaço social muito tranquilo, o que não acontecia anos atrás. Então eu digo sempre assim: meus filhos é que vão colher esses frutos que hoje a gente está plantando, desse respeito a essa diferença (Entrevistada 9).

Ambas, secretária de educação e diretora administrativa do Centro, revelam o quanto entendem a perspectiva de educação inclusiva como processo, em constante movimento, como um momento de transição. Lidam-se com as contradições, com as constantes tensões presentes no cotidiano, com a existência de propostas e concepções diferenciadas na construção do novo, na busca por outras alternativas de atendimento aos alunos com deficiência.

Nesse sentido, pensa-se que este estudo ampliou e produziu conhecimentos em uma perspectiva de entendimento que considera o ciclo de políticas, seus diferentes atores, as releituras nos contextos locais das políticas nacionais, a participação ativa dos envolvidos em todo o processo. Acredita-se, também, que a realização de estudos desta natureza possa contribuir para subsidiar a formulação de políticas públicas, bem como contribuir para a qualificação de propostas de intervenção que favoreçam a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 254-274, set. 2002.

ABREU, Marisa. **Boa escola para todos: gestão da educação e debate sobre valorização dos professores no Rio Grande do Sul, 2007 a 2010**. Porto Alegre: AGE, 2011.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 2000.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALPINO, Ângela Maria Sirena; EMMEL, Maria Luisa Guillaumon. Atendimento educacional de alunos com paralisia cerebral no ensino público regular de Londrina. In: MARQUEZINI, Maria Cristina et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p. 97-110.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMARAL, Lúgia Assumpção. **Conhecendo a deficiência - em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANDRADE, João Maria Valença et al. O papel dos conselhos para a criação do Sistema Nacional de Educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema nacional de educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ARELARO, Lisete; GIL, Juca. Políticas de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, Maria Jose Rocha; DIDONET, Vital (Orgs.). **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma de programas sociais. **Revista das Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 431-458, 2002.

ARRUDA, Elcia; KASSAR, Mônica; SANTOS, Marielle. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituição pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, Celi; LANCILOTTI, Samira. (Orgs.). **Educação especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: UDIDERP, 2006. p. 88-116.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n.106, p.303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jéferson Mainardes e Maria Inês Marcondes.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisas crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006.

_____. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

_____. Educação Especial e o medo do outro: *attento ai sengalatti!* In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Célia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 3, p. 413-426, set./dez. 2011.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, v.6, n.10, p.377-394, jul./dez., 2012.

_____. **Gestão e financiamento da educação básica**: repercussões do Fundef em sete municípios paulistas. 2001. 265fls. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BASSI, Marcos Edgar; VIEGAS, Luciane Torezan. A educação especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação. **Reflexão e Ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. 136fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006b.

_____. **O fazer psicopedagógico**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

BONNEAU, Cátia Soares. **O atendimento educacional especializado oferecido à educação infantil no município de Canoas**: análise de um centro de atendimento. 2012. 39fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

BRANCO, Mylene Mariani Ferreira. **Programa dinheiro direto na escola**: o papel das unidades executoras na gestão das escolas públicas do município de Araçatuba – de 2003-2005. 2006. 215fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. EDUCACENSO 2013. In: **INEP**. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 62**, de 08 de dezembro de 2011. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2011.

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

_____. **Educação pública de qualidade**: quanto custa esse direito? 2. Ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 29 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. **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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/_leis2007.htm>. Acesso: 13 mai. 2008.

_____. **Decreto nº 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 - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007c. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006a.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art2>. Acesso: 13 maio 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. . Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. . Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001c.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer nº 26**, de 17 de fevereiro de 1997. Financiamento da Educação na Lei 9.394, de 1996. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm. Acesso em: 13 mai. 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Educação especial no Brasil**: perfil do financiamento e das despesas. Pesquisadores: Candido Alberto Gomes e José Amaral Sobrinho. Brasília: MEC/SEESP/UNESCO, 1996b.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art5. Acesso em: 13 mai. 2008.

_____, Secretaria de Educação especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação especial**: área de deficiência mental. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/SEESP. **Política nacional de educação especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 29 ago. 2012.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1961.

_____. **Lei nº 5.692**, de 20 de dezembro de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1971.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do Município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.141-154, jan./mar. 2012.

BRIDI, Fabiane Romano. **Os processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado. 2011. 210 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRITTO, Édina Brasil Batista. **Educação de jovens e adultos, educação especial e inclusão escolar**: quais pontos de conexão? Trabalho de conclusão (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

BUENO, José Geraldo. Deficiência, processos de escolarização e desigualdades sociais: um estudo sobre a produção discente do grupo de pesquisa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTOS & MARGENS, 4., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, UFES, 24 a 26 de setembro de 2008. Gramado/RS.

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes. **Pesquisa e Educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006.

CACHOEIRINHA. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Resolução CME nº 19**, de 19 de março de 2013. Regulamenta a Educação Especial na perspectiva da Escola Inclusiva, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e

Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Município de Cachoeirinha e dá outras providências. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2013a.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha. **Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha.** Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2013b.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha. **Regimento do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha.** Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2013c.

_____. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Parecer CME nº 01**, de 08 março de 2012. Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2012a.

_____. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Resolução CME nº 15**, de 08 de março de 2012. Institui as Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2012 b.

_____. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Resolução CME nº 18**, de 26 de novembro de 2012. Estabelece normas para o credenciamento e Autorização para funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2012c.

_____. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Informativo nº 1**, ano1, Prefeitura Municipal de Educação de Cachoeirinha, 2011 a.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Educar**, a revista da Educação, n. 2, Ano 2, jan., 2011b.

_____. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Parecer nº 23**, de 18 de novembro de 2011. Cessaçãõ do efeito da credencial de autorização para funcionamento da EMEF, modalidade educação especial, Lampadinha, cancelando o credenciamento para oferta. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2011c.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **Relatório Final Educação Especial/Inclusão**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2011d.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **Ata nº 4 de reunião do grupo de trabalho**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2011e.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **Ata nº 5 de reunião do grupo de trabalho**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2011f.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **Ata nº 6 de reunião do grupo de trabalho**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2011g.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **Ata nº 23 de reunião do grupo de trabalho**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2011h.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **II Constituinte Escolar**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **Projeto Político-Pedagógico da Escola Especial Municipal Lampadinha**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2009a.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.939**, de 04 de março de 2009. Altera o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.264, de 29 de abril de 2004 e a Lei nº 2.720, de 20 de novembro de 2007. 2009b. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;rio.grande.sul;cachoeirinha:municipal:lei:2009-03-04;2939>>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMEd). **Planos de Estudo da Escola Especial Municipal Lampadinha**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2009c.

_____. Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Resolução nº 8**, de 23 de setembro de 2008. Institui os ciclos de formação na EMEF Modalidade Educação Especial Lampadinha. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2008.

_____. Secretaria de Educação especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento Educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.384**, de 06 de junho de 2005. Cria o Sistema Municipal de Ensino, no município de Cachoeirinha e dá outras providências. Disponível em: < <http://c-mara-municipal-da-cachoeirinha.jusbrasil.com.br/legislacao/248547/lei-2384-05>>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.175**, de 10 de julho de 1991. Regulamenta o Conselho Municipal de Educação do Município de Cachoeirinha. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/14229524/lei-n-1175-de-10-de-julho-de-1991-do-municipio-de-cachoeirinha>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 417**, de 12 de maio de 1977. Define os casos de adiamento e dá outras providências. Disponível em: < <http://c-mara-municipal-da-cachoeirinha.jusbrasil.com.br/legislacao/263077/lei-417-77>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

CAIADO, Katia. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, José Celso (Org). A Constituição Brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social. Brasília: IPEA, 2009.

CARDOSO, Dalva Guaracyra Martins. **Custos da educação especial**: análise comparativa do custo/aluno em escola da rede municipal do Rio de Janeiro. 1997. 147 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2008a.

_____. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008b.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Rompendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

CASTRO, Jorge Abrahão de et al. (Org.). **A constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social**. Brasília: IPEA, 2009.

CASTRO, Marcelo Lucio Ottoni de. **A educação na constituição de 1988 e a LDB**. Brasília, DF: Andre Quice, 1998.

CHERMONT, Sérgio. **O sujeito passivo da contribuição social do salário-Educação: uma interpretação do art.212, §5º da Constituição da República**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/sercherm.htm>. Acesso em: 10 out. 2008.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande-MS: análises dos indicadores**. 2012. 248fls. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

CORREIA, Luis Miranda de. **Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto, 1999.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Relatório de iniciação científica**. Porto Alegre: Departamento de Estudos Especializados e Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação/UFRGS, 2011.

COSTA, Aurea de Carvalho. O regime de colaboração entre União, Estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2010.

COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius**: a construção da Pedagogia. São Paulo: Editora Comenius, 1999.

CRISTOVAM, Jose Sergio da Silva. Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional. **Revista Jus Navegandi**, setembro de 2005. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/7254>>. Acesso em: 25 maio 2011.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores de educação física ante a provocação da inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

CURY, Carlos Jamyl. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. ; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000b. p. 43-60.

DALBEN, Angela. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, Angela (Org.). **Singular ou plural? Eis a questão!** Belo Horizonte: GAME, FaE, UFMG, 2000.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação básica. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p.43-70.

_____. **Financiamento da educação**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xama, 2004a.

_____. Conselhos do FUNDEF: participação impotente? In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILLE, Eveline (Orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.

_____. Recursos públicos em educação. **Preal Debates**, Rio de Janeiro, n. 9, jun. 2002.

_____. Fundef: valorização da educação pública ou redistribuição da miséria. In CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1, 2001, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenações de publicações, 2001, p.210-234.

_____. **O Fundef e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 134p.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: **Conferência mundial sobre NEE**. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE**: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 143 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, Luzia Parreira. Por dentro da escola: a participação da sociedade civil no Conselho Escola. In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILLE, Eveline (Orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DUARTE, Márcia Maria Baptista. **Atendimento educacional público municipal a alunos com necessidades educacionais especiais em Mauá**: análise da evolução de 1997 a 2003. 2005. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos Edgar. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo/Petrópolis: Ação Educativa, 2009.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. A implementação da política de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretções e tensões. In 36 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia-GO. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2F36reuniao.anped.org.br%2Fpdfs_trabalhos_a_provados%2Fgt15_trabalhos_pdfs%2Fgt15_2852_texto.pdf&ei=6H7MUpO4C-_IsAThgoLoDQ&usg=AFQjCNEO8ONo702W8-MZrVMs6FoltnXxMA&bvm=bv.58187178,d.eW0>. Acesso em: 29 out.2013.

FAREZENA, Nalú. Controle institucional em políticas federais de educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 237-265, mai./ago., 2010.

_____. Custos de escolas públicas do Rio Grande do Sul: apontamentos metodológicos e resultados de uma pesquisa. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006a. p.147-161.

_____. Introdução: estudo do custo aluno/ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade – itinerários de pesquisa. In: _____ (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: Instituto Educacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. p.11-27.

_____. **Oferta de educação básica no Rio Grande do Sul**: um retrato da divisão de responsabilidades e financiamento do Estado e dos municípios. Texto. São Paulo: ANPAE, 2005.

_____. **Diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira**: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal (1987-1996). 2001. 392 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001a.

_____. A prioridade financeira ao ensino fundamental na reforma constitucional da educação de 1996: um olhar sobre o funil parlamentar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001. GT Estado e Política Educacional no Brasil, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001b. 1 CD-ROM.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 2, p. 263-281, maio/ago., 2013.

_____. Recursos financeiros e custos das redes e escolas municipais: trajetória de uma pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999. GT Estado e Política Educacional no Brasil, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

FARENZENA, Nalú; SCHUCH, Cleusa; BATISTA, Neusa Chaves. Custos em escolas públicas que oferecem condições para um ensino de qualidade: um estudo no Rio Grande do Sul. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: Instituto Educacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.159-181.

FERNANDES, Claudia. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Boockman, 2004.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da Educação especial: o que revelam as produções científicas? In 36 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia-GO. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2F36reuniao.anped.org.br%2Fpdfs_trabalhos_a_providos%2Fgt15_trabalhos_pdfs%2Fgt15_2852_texto.pdf&ei=6H7MUpO4C-_IsAThgoLoDQ&usg=AFQjCNEO8ONo702W8-MZrVMs6FoltnXxMA&bvm=bv.58187178,d.eW0>. Acesso em: 29 out. 2013.

FRANÇA, Magna (Org.). Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola**. Programa Dinheiro Direto na Escola. Fundef. Natal: Ed. UFRN, 2005.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?** Natal, RN: EDUFRN, 2005.

_____. Gestão educacional dos anos 90: um estudo sobre a descentralização financeira. 2001. 217f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGN, Natal, 2001.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, Marco Antonio Melo; CARVALHO, Alysson Massote; GUERRA, Leonor Bezerra. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2010.

FREITAS, Ana Lúcia. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios de possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n. 3, p. 411-430, jul./set. 2012.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, Rosalba. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5., 2009. São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, agosto de 2009.

_____. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de Educação especial na educação básica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTOS & MARGENS, 4., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, UFES, 24 a 26 de setembro de 2008.

GIL, Juca. Conselho do Fundef: uma história de atribuições esvaziadas. In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro (Orgs.). **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: UNIJUI, 2009. p.89-92.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Candido Alberto. Regime de colaboração intergovernamental: alternativas para a maioria do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 24-41, mar. 2000.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. A transição do Fundef para o Fundeb: considerações a partir das condições de financiamento de Curitiba. In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro (Orgs.). **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: UNIJUI, 2010. p.91-107.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991-1997**. Brasília/Campinas: Anpae/Autores Associados, 2001. p. 203-226.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. **Práticas docentes no regime de progressão continuada**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.

HAAS, Clarissa. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história!". 2013. 216 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. A educação de jovens e adultos e a Educação especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco. In 36 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2F36reuniao.anped.org.br%2Fpdfs_trabalhos_a_provados%2Fgt15_trabalhos_pdfs%2Fgt15_2852_texto.pdf&ei=6H7MUpO4C-_lsATHgoLoDQ&usg=AFQjCNEO8ONo702W8-MZrVMs6FoltnXxMA&bvm=bv.58187178,d.eW0>. Acesso em: 16 nov. 2013.

HALLAK, Jacques; POISSON, Muriel. Descentralização do sistema educacional: desafios do ponto de vista da transparência e da *accountability*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, nº 2, p. 223-237, mai./ago., 2010.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico: Estatística populacional CENSO 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2011/>>. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. Censo demográfico: dados populacionais de Cachoeirinha. Rio Grande do Sul, 2010a. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=430310&search=rio-grande-do-sul|cachoeirinha|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Censo demográfico: infográficos: escolas, docentes e matrículas de Cachoeirinha. Rio Grande do Sul, 2010b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=430310&search=rio-grande-do-sul|cachoeirinha|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE**: 1954 a 2011, algumas reflexões. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição e práticas mais inclusivas? IN: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação-colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. Políticas públicas e Educação especial: contribuições da UFMS. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006b. p.75-86.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise Mayrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006c.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/Inclusão: desafios e contradição. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação especial. In VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática-pedagógica na Educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 2011. Nova Almeida-Serra, ES. **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS e UFSCar. 11 a 13 de abril de 2011.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.

LAVILLE, Cristian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Maria José da Rocha. Origem dos fundos para a educação: breve histórico. In: LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (Orgs.). **FUNDEB**: avanços na universalização da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 21-47.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos; AVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 2, p. 195-208, maio./ago. 2011.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012.

LORA, Rodrigo Losada. **Enfoques para el análisis político**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

LUDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.146, n. 42, p. 428-451, maio/ago. 2012.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.18, n.1, p.127-140, jan./mar. 2012.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a Educação especial brasileira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012.

MACHADO, Maria Goreti Farias. **Financiamento da educação básica: limites e possibilidades**. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/34787133/O-Financiamento-da-Educacao>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

MAINARDES, Jéferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, Itajaí, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jéferson. A abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição par a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 94, p.47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, Jéferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

MANZINI, Eduardo José. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 1, p. 37-52, jan./abr. 2011.

MANZINI, Eduardo José. Análise da entrevista em dissertações e teses em Educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTOS & MARGENS, 4., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, UFES, 24 a 26 de setembro de 2008.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Adriana. **Da escola especial ao centro de atendimento especializado: um olhar em movimento**. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Patrícia Silva. **As políticas para a educação especial na EJA e a inclusão dos portadores de necessidades especiais**. Trabalho de conclusão (Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Especialização em EJA e Privados de Liberdade. Porto Alegre, BR-RS, 2011.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

_____. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Educação escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender, sim ... mas como?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, Raul Miranda. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. **Em aberto**, Brasília, v. 18, nº 74, p. 58-71, dez. 2001.

MICHAELSEN. **Dicionário online** ([2011]). Disponível em: <www.michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 18 set. 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta; CARVALHO, Ana Paula de. Custo aluno qualidade inicial (CAQi) para alunos com deficiência incluídos no ensino médio público de Curitiba. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRACAO DA EDUCACÃO, 25, 2011. São Paulo. **Anais ...** São Paulo, PUC, 2011.

MOURA, Ana Paula; CRUZ, Rosana Evangelista da. **A política do transporte escolar no Brasil.** ([2013]). Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=pol%C3%ADtica+transporte+moura+e+crus>>. Acesso em: 12 de novembro de 2013.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

NEVES, Tânia Regina Leveda; MENDES, Enicéia Gonçalves. Movimentos Sociais e auto-advocacia: analisando a participação de pessoas com deficiência mental. 2010. Disponível em: <www.apaeminas.org.br/arquivo.phtml?a=11396>. Acesso em: 11 de nov. 2013.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Portugal/Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Profissão professor.** Portugal. Porto: Porto Editora, 1999.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, nº 1, p.113-140, 2000.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **O financiamento da Educação.** In: _____; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-129.

_____. O direito à Educação. In: _____; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-41.

OLIVEIRA, José Ubiratan Silva de. **FADERS** – uma visão histórica. Porto Alegre: FADERS, 1994.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em Educação especial em Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. Universidade Estadual Paulista, v.8, n. 2, p. 233-244, 2002.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; GOULART JÚNIOR, Edward, FERNANDES, José Munhoz. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Européia e Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n. 2, p. 219-232, maio/ago. 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 2006.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano; PASSERINO, Liliana. Um estudo sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n. 2, p. 245-264, abr./jun. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Educacionais e a Relação Público-Privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. p.1-16.

_____. Financiamento da escola à luz do novo papel do Estado: o caso do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, local, v. 22, n. 2, p. 185-376, ju./dez. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1994.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: SILVA, Shirlei; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 80, p. 108-135, set. 2002.

PITTA, Isabel; DANESI, Marlene Canarim. **Retratando a educação especial em Porto Alegre**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PRIETO, Rosângela. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011. Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo: UFES, UFRGS, UFSCar, 11 a 13 de abril de 2011.

_____. Educação especial em municípios paulistas: experiências singulares ou histórias unificadoras. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTOS & MARGENS, 4., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, UFES, 24 a 26 de setembro de 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 260 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRIETO, Rosângela; SOUZA, Simone. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. **Educação Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 375-396, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli; GIL, I-Juca Pirama Camargo (Coords.). Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. USP, Faculdade de Educação, Relatório de Pesquisa. São Paulo, julho, 2011.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação no Brasil no contexto das mudanças econômico-políticas pós 90. 2001.** 270fls. Tese (Doutorado em curso). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

REBELO, Andressa Santos. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). In 36 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2F36reuniao.anped.org.br%2Fpdfs_trabalhos_aprovados%2Fgt15_trabalhos_pdfs%2Fgt15_2852_texto.pdf&ei=6H7MUpO4C-_IsATHgoLoDQ&usg=AFQjCNEO8ONo702W8-MZrVMs6FoltnXxMA&bvm=bv.58187178,d.eW0>. Acesso em: 14 nov. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. **Parecer CEED nº 56**, de 2006. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm>>. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Parecer CEED nº 745**, de 07 de dezembro de 2005. Manifesta-se sobre Regimentos Escolares que prevêm o desligamento de alunos de Escolas Estaduais Especiais por motivo de idade. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2005.

_____. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. **Parecer CEED nº 441**, 02 de abril de 2002a. Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3162.htm>>. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEED nº 267**, 10 de abril de 2002b. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/res_267_02.pdf>. Acesso em: 16.nov.2013.

_____. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. **Parecer CEED nº 323**, 07 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: < <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3133.htm>>. Acessado em: 16.nov.2013.

_____. **Decreto nº 17.750**, de 31 de dezembro de 1965. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1965.

RODOVALHO, Solange; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n. 2, p.195-208, maio/ago. 2011.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB**. Brasília: Liber livro, 2010.

ROZEK, Marlene. A formação docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan (Orgs.). **Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SANTIAGO, Anna Rosa. Projeto Político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de Professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SANTOS-BENATTI, Mara. O financiamento público das instituições não-estatais de Educação especial em Campo Grande – MS (2001-2005). 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em curso). Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA JUNIOR, Edson Mendes da. Alunos de escolas especiais: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortes, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Ensaio**: avaliação, políticas públicas, educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan^o /mar. 2004.

_____. **Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos no Brasil**: bibliografia analítica (1996-2002). São Paulo/Niterói: Xamã/Intertexto, 2005.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 23, p.691-708, set./dez., 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999.

TELFORD, Charles; SAWREY, James. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

TEZZARI, Mauren Lúcia. A longa e difícil trajetória das pessoas com deficiência intelectual. In: MORAES, Salete Campos de (Org.). **Educação inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

_____. “**A SIR chegou ...**” Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.145-156.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VASQUES, Carla; MARQUES, Adriana. Da escola especial ao centro de atendimento educacional especializado: olhares em movimento. **Poiésis**, UNISUL, Tubarão, v. 6, n.10, p. 411-422, jul./dez. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VERHINE, Robert Evan^o A gestão do financiamento da educação básica: um estudo longitudinal e comparativo no contexto do Estado da Bahia. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 7, p. 98-112, jul. 2002.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação e altas habilidades: incluir ... sim, mas como? In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas educacionais em transição (1985-2000)**. Brasília: Plano, 2000.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão de criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez., 2010.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002.** 2005. 253f. Dissertação (Mestrado em curso) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERLE, Flavia Obino; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Sistemas municipais de ensino no Rio Grande do Sul: uma contribuição para as políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 377-393, mai./ago. 2010.

WINKLER, Donald; GERSHBERG, Alec Ian. Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina. **Preal Documentos**, Rio de Janeiro, n. 17, nov. 2000. 31p.

APÊNDICE 1
Lista de Entrevistados

Local:	Função:	Profissional entrevistado:
Secretaria Municipal de Educação	Secretária Municipal de Educação	Entrevistada 1
	Assessora pedagógica, coordenadora do Setor de Educação Especial (2011)	Entrevistada 2
	Assessora pedagógica da Educação Especial, também responsável pelo acompanhamento dos alunos com deficiência ao Projeto de Natação.	Entrevistada 3
Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha	Presidente do Conselho Municipal de Educação	Entrevistada 4
	Assessora técnico-pedagógica	Entrevistada 5
	Assessora técnico-administrativa, responsável pela área financeira, ex-conselheira do FUNDEB.	Entrevistada 6
	Ex-professora e ex-diretora da Escola Municipal Especial Lampadinha (década de 1980)	Entrevistada 7
Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha	Diretora Pedagógica	Entrevistada 8
	Diretora Administrativa	Entrevistada 9

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Informado



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Núcleo de Estudos em Políticas de Educação Especial – NEPIE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este Termo de Consentimento refere-se à pesquisa de Doutorado intitulada “A reconfiguração da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS”, realizada por Luciane Torezan Viegas, sob orientação do Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem por tema o estudo da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino, abordando aspectos referentes à gestão, ao financiamento da educação especial e ao atendimento educacional especializado em Cachoeirinha, além de focar aspectos relacionados à criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha (CMAEEL). A pesquisa consistirá em consulta a documentos e dados relacionados à educação e à educação especial na rede de ensino de Cachoeirinha, além da realização de entrevistas com gestores da rede municipal envolvidos com a educação especial.

As informações obtidas mediante a coleta de dados serão utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos da pesquisa. Tais dados estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____ autorizo a realização do estudo na RME de Cachoeirinha. () Sim () Não

Em caso positivo: concordo com a identificação do nome do município e do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha (CMAEEL) nos relatórios da pesquisa e publicações associadas. () Sim () Não

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas a serem realizadas pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS).

() Sim () Não

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE 3

Termo de Consentimento Informado



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Núcleo de Estudos em Políticas de Educação Especial – NEPIE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este Termo de Consentimento refere-se à pesquisa de Doutorado intitulada “A reconfiguração da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS”, realizada por Luciane Torezan Viegas, sob orientação do Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem por tema o estudo da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino, abordando aspectos referentes à gestão, ao financiamento da educação especial e ao atendimento educacional especializado em Cachoeirinha, além de focar aspectos relacionados à criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha (CMAEEL). A pesquisa consistirá em consulta a documentos e dados relacionados à educação e à educação especial na rede de ensino de Cachoeirinha, além da realização de entrevistas com gestores da rede municipal envolvidos com a educação especial.

As informações obtidas mediante a coleta de dados serão utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos da pesquisa. Tais dados estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____ autorizo a realização do estudo na RME de Cachoeirinha. () Sim () Não

Em caso positivo: concordo com a identificação do nome do município e do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha (CMAEEL) nos relatórios da pesquisa e publicações associadas. () Sim () Não

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas a serem realizadas pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS).

() Sim () Não

Assinatura do Participante da Pesquisa

ANEXO 1
Legislação Municipal



PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Av. Flores da Cunha, 1320/301
Fone: 3471-3483 Email: cmecachoeirinha@gmail.com
[Site: http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho](http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho)
CACHOEIRINHA – RS

PARECER CME Nº 001/2012

Diretrizes Curriculares Municipais para o
Ensino Fundamental de 9 anos.

Apresentamos esta Norma para que seja não apenas um documento normativo, mas um referencial de estudos e reflexões de práxis individuais e coletivas do universo docente em nosso sistema municipal.

Propomos protagonismos que resgatem a profissionalidade dos educadores, de modo a construir/reconstruir uma ação identitária de sonhos e utopias possíveis de ver a Escola como lugar de viver emoções e ousadias, na busca de seus saberes.

Este é um documento cuja construção coletiva busca unir desejos no intuito de se construir uma escola verdadeiramente boa para todos e para cada um. “Do mesmo modo, o currículo, o projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas, devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação.” (Parecer CNE/CEB nº 011/2010)

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIEDADE/ESCOLA HOJE

O mundo está marcado pelo processo globalizante nos campos econômico, político, ambiental, cultural, entre outros. Vive-se numa espécie de “Aldeia Global” onde cresce, a cada dia, a interdependência entre os povos. Tal fenômeno, saiba-se ou não, queira-se ou não, atinge a todos, indistintamente. Diz respeito às mais diversas culturas e etnias. A Globalização não está afeita a este ou aquele continente. É um fenômeno mundial, intercontinental. Não poupa língua, religião, sexo, idade ou opção política. A era digital, a passos largos, tem suplantado o mundo analógico. As fronteiras, outrora rígidas, mostram-se tênues, embaladas pelas modernas tecnologias, em especial na área da comunicação. A escola, como se sabe, se insere em tal contexto. Guarda com o meio em que está uma relação dialética, onde influencia e é influenciada pelos “novos tempos”. Mister é que esteja devida e prontamente preparada para dar conta dos desafios que se avolumam a cada dia. Para tanto, a escola precisa repensar não apenas conteúdos, mas principalmente metodologias que facilitem o processo ensino-aprendizagem, ações que deem conta das múltiplas formas de aprender, contemplando a inclusão e sendo campo fértil para a germinação de utopias voltadas à construção fática de uma sociedade pautada na solidariedade, na ética, na alteridade e no respeito ao bem público, por exemplo.

A escola precisa ser um espaço de construção e exercício da cidadania. Um espaço capaz de engendrar homens e mulheres preparados para o enfrentamento dos desafios trazidos pela dita (pós)modernidade, não de forma subserviente, mas de forma crítica e propositiva. Uma escola que faça uso das novas tecnologias sem, contudo, fazer delas instrumento de exclusão ou distanciamento de valores reconhecidamente nobres.

A escola precisa ser encantada e encantar. Necessita ressignificar seu papel, saindo da histórica situação coadjuvante para aquela que lhe é de direito, qual seja, a de legítima promotora do desenvolvimento sócio-econômico. O ambiente escolar deve ser um ambiente acolhedor, de convívio das diferenças, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, de classes sociais, crenças,

etnias, gêneros, origens, ou contextos socioculturais. As idiossincrasias existentes, antes de serem vistas como “obstáculo”, devem ser encaradas como espaço para o crescimento enquanto sujeitos, para a produção do conhecimento e a troca de saberes.

1.2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

O município de Cachoeirinha vem construindo uma história de democratização da educação, ampliando ações num cenário de diversificação dos atores sociais, que traduzem uma política de participação na coletividade, na construção de um projeto maior de Educação.

Elementos constitutivos deste processo vêm alicerçando a consolidação da ruptura de uma organização que já não encontra espaço nesse contexto histórico e que nasce do princípio constitucional, com base no fundamento democrático do exercício da cidadania:

- A organização dos Sistemas Municipais de Ensino surge da autonomia das unidades federativas e confere competência própria à sua esfera de poder. Ao instituir o Sistema Municipal de Ensino, através da Lei nº 2384, de 06 de junho de 2005, nosso município formaliza e afirma a sua autonomia conferida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo suas próprias Normas, nos limites da Legislação Federal. Ao fazê-lo, assume com autonomia e responsabilidade suas atribuições prioritárias, afirmando princípios e valores permanentes na construção da cidadania e da sociedade que se deseja no Projeto Municipal de Educação.
- A eleição para diretores das escolas públicas municipais é um processo já estabelecido em nosso município. É um dos elementos que compõem a democratização da educação. Nasce no intuito de construir uma escola de qualidade cada vez mais democrática, pautada na gestão escolar, que se diferencia de mera administração.
- Os Conselhos Escolares, instituídos no intuito da instalação de uma verdadeira democratização das relações no interior da escola, ainda que num processo de aprendizagem para uma prática mais ampla de participação realmente efetiva, mas que remete (direciona) para a construção de uma cultura do exercício da cidadania, no contexto da escola.

- A descentralização financeira tem o objetivo de possibilitar às escolas a autonomia de decisão na utilização dos recursos financeiros. Rompe com a prática de chamar a comunidade escolar para eventos promocionais, com o fim de arrecadar fundos para a manutenção da escola. Dessa forma, se constrói a gestão da escola pública, promovendo a participação para, coletivamente, pensar a qualidade desta escola.
- O Plano Municipal de Educação, construído coletivamente, viabiliza a realização do projeto de educação para o município como um todo. É orientador das políticas educacionais. Estabelece as políticas e diretrizes e define os objetivos e metas educacionais do município em regime de colaboração com o Estado e a União, para um período de 10 anos. É um instrumento de gestão, efetivado com a participação das mais diversas representatividades dos órgãos e instituições municipais, desta forma caracterizando-o não como um plano de um Governo, mas de Estado.
- O Processo Constituinte Escolar é um instrumento de discussão coletiva sobre a Educação da Rede Pública Municipal. É um espaço onde se aprofunda o debate que envolve as temáticas elencadas pela própria rede e definem-se as resoluções que norteiam a prática da educação nas escolas municipais.
- O Congresso Municipal, instituído no Artigo 34 da Lei Municipal nº 2384/2005 e normatizado através da Resolução CME nº 10/2010, é o fórum máximo de deliberações dos princípios norteadores das ações das escolas da rede pública municipal.

2 O ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental é uma das etapas da educação básica no Brasil. Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica na responsabilidade conjunta: dos pais ou responsáveis, pela matrícula dos filhos; do Estado, pela garantia de vagas nas escolas públicas; da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade.

O Ensino Fundamental deverá obrigatoriamente tornar possíveis os objetivos da formação básica do cidadão, conforme estabelece a LDB em seu Artigo 32:

“Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

Reafirmando o que diz o Parecer CNE/CEB Nº 007/2010, a Educação Básica, que tem como uma de suas etapas o Ensino Fundamental, “é o tempo, o espaço e o contexto em que o educando aprende a construir e reconstruir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças.” Nesse diapasão, segue o referido Parecer, “é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante.” Finaliza o CNE, lembrando que o “cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana.”

O Parecer CNE/CEB nº 007/2010 preconiza que “Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo”. Porém, “[...] apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar.”

3 FUNDAMENTOS

Pensar um novo Ensino Fundamental exige uma ampla reflexão dos fundamentos que fazem o alicerce da prática no cotidiano das instituições e que precisam ser ressignificados para a consolidação da qualidade da educação a qual buscamos, ou seja, a forma como se estabelece o ensinar e o aprender.

3.1 GESTÃO

Partimos do pressuposto que Gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

Gestão não é uma unanimidade, é ação dialética em gerir.

A Escola como organismo vivo é um projeto em constante movimento. Significa projetar ações para construir mudanças, visando uma nova realidade. Esta Escola de que se fala está em constante transformação, em busca de saberes que efetivem aprendizagens significativas do sujeito e do coletivo.

A participação verdadeira, realizada por educadores conscientes da importância do seu papel social e coerentes com seu discurso, possibilita que exercitem seu direito à voz, através de suas manifestações e que sejam protagonistas no processo de cidadania.

Em um processo de discussão coletiva acontece o (re)pensar sobre a prática. Os participantes se descobrem como sujeitos de uma prática intencionada, com oportunidade de combinar o seu fazer pedagógico com a reflexão. Implica buscar alternativas para mudar e tomar decisões para a inovação.

Cabe ao gestor a responsabilidade de garantir as condições para o processo democrático da Escola, promovendo o exercício da autonomia, a fim de que esta prática dê aos sujeitos os instrumentos necessários a se capacitarem para gerir políticas públicas, fiscalizar e avaliar o serviço prestado à população.

Para tanto, o gestor deve ter habilidades técnicas e políticas que lhe permitam possuir os recursos fundamentais para garantir uma gestão de fato democrática, refletindo assim na aprendizagem do educando.

3.2 ORGANIZAÇÃO DE ENSINO

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. A este processo denominamos Organização de Ensino.

Esta Organização deve estabelecer os meios pelos quais a escola cumprirá seu papel social: ensinar, incentivar as pessoas a serem cidadãos do mundo social, cultural, planetário. A Organização de Ensino não deve ser ofuscada pela instabilidade entre disciplinas; a confusão estabelecida ou criada entre método e metodologia; as avaliações externas, com a proclamação de resultados traduzidos em índices que em nada ou em muito pouco servem de base à análise, pois não retratam a realidade educacional.

Pode-se afirmar que a organização do ensino deve ser acompanhada da pretensão de alcançar um equilíbrio entre formas distintas da universalização das ciências, com relativismo do pensamento histórico e da reflexão sobre a pluralidade, os estilos de vida e as tradições culturais entre teoria e prática.

A Organização do Ensino deve ser assumida numa postura antropológica, compreendida a cultura como processo e produto social, como um instrumento crítico desta compreensão para participar nela e reconstruí-la. Portanto, resta claro tratar-se de um processo dialético.

A Organização do Ensino deve acompanhar as mudanças, estar pronta às mesmas, à ordenação e estruturação de um plano de ensino que mobilize a uma

ação interdisciplinar de uma cultura menos compartimentada e mais orgânica, ainda que postule um ensino nutrido de saberes selecionados em função do interesse do educando.

Ao discutir, referenciar ou mesmo referendar a sua forma de Organização do Ensino, a escola deve buscar argumentos de caráter pedagógico que fundamentem o ensino para a aprendizagem.

3.2.1 Formas de Organização

A escola necessita ver seu educando não como um número, mas como um sujeito aprendiz, um sujeito coletivo, que busca e desenvolve saberes.

Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação propõe um Ensino Fundamental de 9 anos que remete para numa nova organização da escola.

Com olhar na ousadia em acolher novos paradigmas, propomos para as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal uma **Organização Modular de Aprendizagem**, constituída de 3 (três) módulos, definidos e articulados entre si:

- Módulo de Aprendizagem Inicial: Alfabetização;
- Módulo de Aprendizagem Intermediário: Estruturante;
- Módulo de Aprendizagem Final/Complementar: Sistematizante.

A abordagem da organização do ensino em Módulos de Aprendizagem intervém em busca de um ensino mediatizador e não classificatório. Aposta que a escola tenha condições de desenvolver conhecimentos científicos e empíricos de forma interdisciplinar.

Ao pensar o ensino em módulos, oportuniza-se o desenvolvimento do currículo de forma ampla, mas com o rigor do saber e a flexibilidade entre os anos que compõem essa organização.

Cada etapa contempla as expectativas de aprendizagem e não lista de conteúdos, pois estes estão implícitos. Portanto, as expectativas de aprendizagem devem estar alicerçadas nos conteúdos do ano e módulo, sendo construídas com o coletivo e interpretadas nas diferentes formas de aprender e ensinar, pois os educadores devem conhecer o trabalho desenvolvido em todos os módulos.

A Organização do Ensino em Módulos de Aprendizagem chega como uma alternativa de ensino articulado frente a uma realidade de escola organizada em séries ou anos estanques.

Módulos de Aprendizagem são o rompimento do paradigma classificatório e das velhas e estabelecidas regras e crenças. Módulos são anos articulados entre si e entre os demais, promovendo o ensino para a aprendizagem e não para os resultados.

3.2.1.1 Módulo de Aprendizagem Inicial: Alfabetização

O primeiro Módulo de Aprendizagem do Ensino Fundamental contemplará educandos do 1º ao 3º ano. Momento mágico, onde as crianças descobrem a alegria de ampliar seu círculo de amigos e o universo de realidades que os circunvizinham.

Percebem também que para além de seus movimentos articulados com o aguçar de sua curiosidade, o mundo das letras pode abrir-lhes ou ampliar-lhes o sentido do imaginário e do real, edificando seu poder de saber. Aprendem as regras de bem viver e conviver, a ter o “seu” e respeitar o “nosso” mundo materializado. Suas ações em busca do prazer, valores morais, éticos e estéticos iniciam-se a constituí-los como cidadãos do mundo social e cognitivo que a escola propõe.

A estes educandos, a Organização do Ensino deve oferecer recursos, cores, múltiplas atividades, que promovam sua curiosidade em busca de saberes, conteúdos significativos e significantes, que possam propor-lhes novas experiências de expressão, de diferentes linguagens, de reconhecimento à preservação da vida, através de forma sustentável da natureza, das diversas organizações sociais e de sua constituição lógica, não apenas na forma cartesiana, mas relacional.

É a etapa que valoriza o simbólico, para construção do real, no mundo do conhecimento da leitura, da escrita e da compreensão.

3.2.1.2 Módulo de Aprendizagem Intermediário: Estruturante

O segundo Módulo de Aprendizagem contempla os educandos do 4º ao 6º ano. Os educandos nesta etapa de suas vidas têm o mundo escolar carregado de verdades nas falas dos professores e nos livros que lhe são oportunizados.

Esses educandos precisam de professores ousados, que proponham ruptura de um ensino fragmentado, que desenvolvam planejamentos e ações didáticas interdisciplinares, cognitivamente desafiadoras.

É necessário edificar os conhecimentos lógicos, sociais, de expressão e linguagens e das ciências naturais como interpretativos e de permanente pesquisa, a fim de que consigam estabelecer hipóteses e relações nas diversas intervenções.

A aprendizagem é o processo através do qual o educando se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que o sujeito o aprenda necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outros educandos mais maduros.

O educador em sala de aula deverá contribuir para desenvolver em seus educandos a auto-estima, a estabilidade, a tranquilidade, a capacidade de contemplação, de perdão, de construção de amizades e de socialização. Assim sendo, as instituições escolares não podem dispensar tais conceitos de seu currículo, devendo estimular uma rede de afetividade nas relações interpessoais, no âmbito escolar, trabalhando intensivamente para gerar oportunidades de integrar o educando dentro e fora da instituição. É um período que exige afetividade como aporte, como condição de vínculo à ensinagem.

A escola como um lugar de vivências, de produção de saberes, não pode simplificar a aprendizagem limitando-a a avaliação, a meros instrumentos que impeçam o educando de ampliar seus conhecimentos. Deve, sim, ser o lugar que proporcione ao educando, através de atividades interativas, o alargamento de sua visão de mundo.

Esta Organização Modular de Aprendizagem intermediária constitui-se como estruturante para aprendizagens futuras, com significado e funcionalidade nesta e na próxima organização modular, a final/sistematizante.

3.2.1.3 Módulo de Aprendizagem Final: Sistematizante

O terceiro e último Módulo de Aprendizagem do Ensino Fundamental compreenderá o 7º, o 8º e o 9º anos.

São educandos que já conhecem seu potencial intelectual e sua capacidade de estabelecer relações sociais e cognitivas.

Os docentes precisam conhecer e reconhecer a sistematização que os educandos fazem de seu conhecimento nessa etapa, para fazerem as intervenções pedagógicas, qualificando o ato de ensinar e aprender.

As informações colhidas e acolhidas nas organizações modulares anteriores darão significado às exigências presentes neste módulo.

A capacidade em elaborar hipóteses, aplicar fórmulas, estabelecer relações, compor grupos, ler, associando o teor às vivências anteriores ou novos saberes, deverá ser marco curricular no empenho de uma metodologia que assim constitua aprendizagem dos educandos deste módulo.

Compreender que o conteúdo e as informações postas a seu dispor, sistematizam conceitos das ciências universais e do mundo empírico no educando, um ser aprendiz, capaz de buscar a continuidade de seus estudos e/ou o mercado de trabalho.

Devem ser propostas práticas que promovam a relação cognitiva entre saberes, verdades e fazeres.

3.3 ÉTICA

Esse fundamento bem poderia não ser destacado como tal, mas sim como elemento constitutivo presente em todos os demais fundamentos, por concebê-lo como condição indispensável de sua premência.

Na autonomia, na gestão democrática, na participação, no partilhar saberes e poderes, no valorizar o coletivo e as decisões advindas deste, a ética é o constitutivo articulador.

Na formação continuada, na concepção de uma avaliação diagnóstica e processual, no transcrever e documentar valores, pretensões e projetos da escola, a ética é o princípio norteador da qualidade da educação.

A Ética nos permite perceber os fatos decorrentes, de gerações mais velhas, às quais pertencem pais e professores que fazem parte do coletivo das heranças culturais de um povo, de um tempo ou de uma classe de trabalhadores.

A formação de um currículo que alie conhecimento científico e conhecimento empírico é uma ação ética no equilíbrio da formação do ser aprendiz.

Assim, o cultivo de um valor como a Ética não pode ser um tema transversal, mas deve estar presente no desenvolvimento de cada componente curricular do nosso ensino.

Para além do ensino, Ética é o que define a conduta moral do bem comum, não decorrente da simples consciência, agregada pelo discurso, mas resultante de um constante exercício prático nela fundado.

É o valor premente e corrente no gerenciamento equitativo das ações que permeiam a organização de toda escola.

A Ética é um princípio presente na concepção do saber quando se pretende educar para autonomia intelectual e política, pois inclui conhecimentos, atitudes, comportamentos e a complexidade da cultura humana.

3.4 AUTONOMIA

Embora tenha surgido há um século, não se pode dizer hoje que o movimento pedagógico de defesa da autonomia do indivíduo tenha se efetivado. Na verdade, infelizmente, e por motivos vários, a escola atual não tem sido uma instituição que privilegie e promova, de fato, a autonomia dos seus participantes.

Sentimo-nos à vontade para afirmar com Paulo Freire que, na esmagadora maioria das escolas do mundo: “O professor ensina, os alunos são ensinados, o professor pensa e alguém pensa pelos estudantes; o professor estabelece uma disciplina, os alunos são disciplinados; o professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional.” (Freire, 1971, p. 95)

O desenvolvimento da autonomia individual é fundamental para que a escola saia da crise em que se encontra e (re)descubra uma identidade própria.

Paulo Freire afirma que a escola que implanta a Pedagogia da Autonomia posiciona a criança e o adolescente como quem sabe e vai à escola para refletir sobre seus conhecimentos, organizá-los, enriquecê-los no coletivo. Tal Pedagogia relativiza a posição do professor não como o detentor do saber, mas como alguém que o mediatiza, sabe procurá-lo nas melhores condições possíveis e exerce sua práxis na diversidade, no sentido de que todos sabem coisas diferentes, de formas distintas.

Segundo o autor, a escola com práticas alicerçadas na Pedagogia da Autonomia preconiza as boas relações entre si e a comunidade, pois ninguém é autônomo num espaço e em outro não.

A escola, por meio de seus protagonistas, precisa assumir ética e responsabilmente a decisão fundante de constituir sua autonomia, passando do mero discurso filosófico para a práxis necessária.

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (Paulo Freire, 2007, p. 107)

A escola constrói e efetiva sua autonomia a partir de vivências participativas que envolvem os colegiados que compõem o sistema escolar, tais como o CPM, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, entre outros, onde a relação dialética no confronto de ideias estabelece ações democráticas. É necessário compreender que os órgãos e instituições no contexto de um sistema organizado não são ilhas isoladas e que toda autonomia é relativa nas suas relações. Neste sentido, a busca por uma Pedagogia da Autonomia é individual e institucional, mas seus fundamentos devem permanecer em rede.

Cabe à da escola desenvolver um trabalho dinâmico, com objetivo de promover cidadãos com valores de uma sociedade justa, inclusiva e com possibilidades de desenvolver novos conceitos, novas aprendizagens, novas habilidades e a formação de atitudes e valores.

3.5 FORMAÇÃO

A escola como uma comunidade educativa, que mobiliza o conjunto dos atores sociais e dos grupos de profissionais em torno de um projeto comum, exerce o papel de pólo de cultura e conhecimento.

Segundo o Ministério da Educação, em suas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, “promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos.” A formação oferecida dentro e/ou fora da escola, é de grande relevância para o aprimoramento profissional, possibilitando consolidar o processo de acompanhamento sistemático do ensino e da aprendizagem da instituição, pois esse “fazer pedagógico precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de

ações coletivas, no interior da escola, de forma intimamente ligada às vivências cotidianas.”

A formação continuada de professores deve conciliar conhecimento teórico com a prática docente, portanto, geradora de ações concretas que garantam a qualidade no processo ensino-aprendizagem. Mostra-se indispensável um trabalho em equipe, onde todos são solidários no compromisso com o educando.

O educador deve ser, por excelência, um ser crítico, curioso, afeito aos inúmeros e complexos desafios oriundos do cotidiano.

A formação continuada deve constituir-se num espaço privilegiado para discussão, participação e construção coletivas.

Dessa forma, a reflexão crítica permanente vai se constituir como orientação prioritária para a formação continuada dos educadores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

3.6 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O Artigo 34 da LDB, em seu § 2º, diz que “o Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, até que venha a ser ministrado em tempo integral”.

Entendemos que a partir deste preceito legal, cada sistema, de acordo com sua realidade, deverá se organizar para o cumprimento da ampliação progressiva da permanência dos educandos na escola.

É preciso superar a visão classificatória de que o tempo integral destina-se às escolas de comunidades carentes, a fim de subsidiar ao educando em suas necessidades nutricionais, instrutivas, educacionais e de fuga à violência da rua, das famílias, ou seja, a Escola Integral deve ser antes de tudo prazerosa aos seus educandos e não assistencialista.

A escola de tempo integral precisa ser pensada, de acordo com os anseios de quem a compõe e do meio em que está inserida com espaços que valorizem os interesses e características da faixa etária e desenvolvimento cultural de seus educandos e os recursos disponíveis para tal intento.

Esse tempo precisa ser organizado de forma a privilegiar o desenvolvimento do saber sem esquecer as necessidades lúdicas, sociais e culturais dos educandos em relação à sua comunidade.

O desenvolvimento de projetos de apoio ao currículo, aos aspectos sociais e culturais da coletividade local, bem como aos programas e projetos governamentais que promovam a inclusão dos educandos em redes sociais, em ambientes de mercado de trabalho e de complemento à aprendizagem escolar é, com certeza, a meta da instituição escolar que se põe na funcionalidade do tempo integral.

O movimento da escola de tempo integral não é algo tão distante de experiências já vivenciadas em nosso Sistema Municipal. Algumas escolas da rede possuem projetos e atendimento no contraturno, os quais já podem ser vistos como experiências de atividades para a escola de tempo integral.

Enfim, o Sistema Municipal, ao pensar a escola de tempo integral há de garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento. As escolas deverão conceber em sua Proposta Político-Pedagógica o sentido da permanência dos educandos por mais tempo na escola, melhorando a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social – elementos formadores da cidadania. Assim, na Proposta Político-Pedagógica, devem estar previstos conteúdos, metodologias e atividades diversificadas, adequando-as tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos educandos.

Pode também estar vinculada à comunidade, no sentido de utilizar espaços comunitários, na proposição de oficinas e outras atividades que contemplem as necessidades do educando, da escola e da própria comunidade.

3.7 ESCOLA INCLUSIVA

A Constituição Federal assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência de **todos** na escola, sem qualquer distinção.

O Art. 208, IV, § 1º preconiza que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.” Porém, este direito social, por si só, não tem garantido uma educação para todos.

A construção de um sistema educacional inclusivo necessita de uma escola aberta e preparada para responder educacionalmente a todos os que a procurarem.

Escola para todos, significa compreender a profundidade do caráter incondicional da inclusão.

Exige o desafio de rever o papel da escola frente à possibilidade da superação de modelos e fórmulas. O papel da inclusão está além de aceitar ou respeitar as diferenças. Não basta pensar uma educação que reconhece o outro como diferente, implica pensar e construir a relação entre o eu e o outro.

Uma escola que se identifica e afirma ser inclusiva, deve ser acolhedora, não apenas na recepção do educando, mas em tornar sua permanência um processo que acolha sua realidade, seu conhecimento, sua origem, suas possibilidades e limitações.

Para construir uma escola que acolhe, que trabalha com a diversidade incluindo a todos indistintamente, é necessária atitude e isso impõe rupturas na estrutura da organização desta escola.

O que se está propondo é uma escola que retrate o mundo humano como ele é, com todas as suas diversidades. Isso implica em aprendermos a conviver socialmente, humanizados, um cuidando do outro, para que se possa realmente ter a escola como espaço de formação integral do ser humano, mais rica e complexa, muito além da transmissão de informação.

Nem todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo. É papel de cada um e de todos desafiá-los cotidianamente a aprender.

Acreditamos que a organização do ensino na forma modular vem ressignificar o aprender e ensinar, trazendo um olhar mais acolhedor e contemporâneo.

3.7.1 Adaptação Curricular

A Declaração de Salamanca/Espanha (1994, Conferência Mundial Sobre Educação Especial, UNESCO) deixou claro em sua mensagem em defesa de uma sociedade para todos que “a educação na perspectiva escolar é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.”

Para que esse processo seja realmente inclusivo e se concretize é necessário que alguns aspectos pedagógicos sejam reorganizados através de adaptações curriculares.

De acordo com o que preconiza o MEC (Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares MEC/SEF/SEESP 1998: 33): “As adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” e tem como objetivo subsidiar a ação dos professores. Modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos educandos. “Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos [...]. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.”

Prosseguem os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmando que: “Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.”

As necessidades de cada educando revelam que tipos de ajuda serão requeridos e toda a equipe da escola deverá se envolver na avaliação, na identificação das necessidades especiais e nas providências quanto ao apoio correspondente a ele (o educando) e ao professor. Por isso a adaptação curricular deve estar prevista e respaldada na Proposta Político-Pedagógica e no Regimento Escolar de cada instituição escolar do Sistema Municipal de Ensino.

3.8 CURRÍCULO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “o currículo é resultado de uma seleção e produção de saberes: de concepções de aprendizagem e conhecimento, que deve contemplar formas de imaginar e perceber o mundo e expressar os conflitos no modo de produção de cultura. Dessa forma, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em espaços escolares, considerando as singularidades dos envolvidos e deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos

cidadãos, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada instituição”.

Historicamente a organização curricular em tempos ou períodos disciplinares com maior preponderância de um componente curricular em detrimento de outro, evidencia a crença de que alguns saberes são mais ou menos importantes que outros.

Essa prática demonstra um ensino tecnicista, em que esses componentes curriculares com maior carga horária são mais importantes no desenvolvimento de conteúdos, pois há a compreensão de que todos os saberes precisam das habilidades por eles desenvolvidos. Isso leva à defesa de conhecimento como conteúdo, rompendo a possibilidade de desenvolver currículo de forma interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar.

Os conceitos de interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade podem proporcionar uma ampla discussão no âmbito educacional, revitalizando o diálogo para a organização do ensino em cada instituição escolar.

A pluridisciplinaridade tem origem na tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas. Seria como uma justaposição entre as disciplinas que têm objetos comuns de estudo. Poderia ser comparada a um primeiro passo no caminho da integração entre as disciplinas.

A transdisciplinaridade é o desenvolvimento de vários campos da ciência a fim de se sobreporem entre si, além e através, constituindo novos saberes às modernas e antigas ciências. É o livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos, sem inibir o saber de cada um.

A interdisciplinaridade pode ser entendida como qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas, objetivando-se a compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes, cujo objetivo final seja a elaboração de síntese relativa ao objeto comum. Implica na organização do ensino-aprendizagem em um trabalho contínuo, coletivo e de cooperação. “O objetivo da interdisciplinaridade é o de promover a superação da visão parcelar do mundo e facilitar a compreensão da realidade, resgatando, assim, a centralidade do homem, compreendendo-o como ser determinante e determinado.” (GATTÁS; FUREGATO, 2005, p.325)

A interdisciplinaridade é uma questão de atitude. Não deixa de ser um desafio para todos aqueles que se sentem atraídos pela sua prática. Respeito, abertura para o outro, vontade de colaboração, cooperação, tolerância, diálogo, humildade e ousadia são aspectos inerentes a esse processo. (GATTÁS; FUREGATO, 2005, p.327)

Nesta mesma concepção, a Resolução CNE/CEB nº 004/2010 faz a seguinte abordagem:

“ Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções”.

O que se propõe é uma reflexão na construção de um currículo que acolhe diferentes saberes, diferentes manifestações culturais, integre a experiência do educando e cultura local ao conhecimento científico, onde a escola desempenhe um papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentada no pressuposto do respeito, da valorização das diferenças possibilitando ao educando meios para transitar de forma ativa e consciente na sociedade.

3.9 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A construção coletiva da Proposta Político-Pedagógica implica na discussão e na participação consciente da comunidade escolar. É desta participação que se originará a sua legitimidade.

Deve expressar os conflitos, diferenças, desencontros e as decisões, norteados por princípios éticos e valores educativos, atendendo às demandas sociais evidenciadas pela comunidade. Deve ser embasada por um protagonismo coletivo e na sapiência individual de cada sujeito inserido no processo escolar; na capacidade de analisar-se, prever-se, debater e instituir a didática como caminho para a construção identitária de cada escola.

O trabalho pedagógico é o âmago da escola, tendo a compreensão da tarefa de educar e cuidar. É necessário definir estratégias pedagógicas, que visem garantir o sucesso no ato de ensinar e aprender, entendendo a educação como direito individual humano e coletivo, de forma a qualificar o educando para o exercício de todos seus direitos como cidadão pleno, tornando-o apto para viver e conviver em diferentes ambientes, em sua dimensão planetária.

A PPP deve manifestar o ideal de educação da escola, que permita uma nova ordenação pedagógica, tendo um “olhar” nas relações escolares, considerando a socialização da cultura, da vida social, para que se construam, se mantenham e se transformem saberes, conhecimentos e valores.

É o documento teórico metodológico identitário da Instituição, que deve ser o suporte para a avaliação das ações educativas, de forma participativa e sistematizada, por todos os sujeitos integrantes da comunidade escolar, garantindo responsabilidades compartilhadas.

3.10 REGIMENTO ESCOLAR

Regimento é o documento legal, administrativo e normativo, que, fundamentado na Proposta Político-Pedagógica, estabelece a natureza e finalidade da instituição.

O Regimento Escolar, assim como a PPP, deve ser um documento com escrita clara, de fácil compreensão da comunidade, composto de um conjunto de normas administrativas e pedagógicas que caracterizem a escola.

Deve ser um documento resultante de estudo, de debate coletivo, escrito e reescrito a várias mãos na escola, de forma que todos o conheçam e responsabilizem-se por sua execução com transparência e comprometimento.

3.11 AVALIAÇÃO

Nas instituições educacionais, a avaliação deve compreender três dimensões básicas:

- avaliação da aprendizagem;
- avaliação institucional interna;
- avaliação institucional externa.

A avaliação deve estar vinculada aos objetivos e metas que a escola propõe na PPP, comprometida com a democratização do conhecimento, com a participação de todos os envolvidos no processo, com o sucesso das práticas na aprendizagem dos educandos.

É necessário que a avaliação da aprendizagem, seja compreendida por seus agentes avaliados e avaliadores, pois a escola precisa definir, no seu processo de avaliar, a forma, o conteúdo, as estratégias, o vínculo pedagógico, a forma de expressão de resultados, destacando as relações de diálogo com os saberes no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação interna de cada instituição deve ser realizada anualmente, revisando as ações de todos os segmentos, com o intuito de garantir os objetivos a que se propõe, de forma coletiva, para que todos se sintam comprometidos em propiciar uma educação de qualidade.

A avaliação externa é realizada por órgãos externos à escola, e tem o objetivo de sinalizar a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição, devendo o resultado ser de conhecimento da comunidade, cabendo à Entidade Mantenedora as devidas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola vive hoje uma crise identitária, mas esta deve ser vista como conflito na busca de solução, pois afirmar que vivemos a crise sem dialogar com ela, é nela se estabelecer.

Quanto à desalienação pedagógica é preciso romper com os modismos e propor estudos teóricos, referenciar uma concepção pedagógica, promover escolhas dentre estas. Promover estudos epistemológicos que sejam capazes de fazer do docente um sujeito analítico de sua práxis, influenciando na compreensão

de como se desenvolve a aprendizagem de conceitos e aquisição de conhecimentos.

A escola é um todo, para todos e para cada um. Cada um ou cada uma que integra esta escola tem um papel que deve estar claro e definido - além de expresso na PPP - na consciência, porque há uma intencionalidade no querer fazer, com o objetivo definido e o comprometimento em atingi-lo. Da mesma forma, os órgãos e instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino são responsáveis pelo desempenho das funções a eles inerentes e cujo objetivo deve ser com uma educação de qualidade, onde, de fato, a aprendizagem seja a centralidade de todo o fazer.

É preciso deslocar-se do lugar da crítica, do comodismo, da busca de culpados e comprometer-se, de fato, com o espaço que ocupa no sentido de assumir-se como parte deste todo e da mesma forma responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação Reflexiva de Professores:** estratégias da supervisão. Porto: CIDINE, 1996.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GLAT, Rosa; FERNANDES, Edicléa. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre paradigmas educacionais no contexto da educação brasileira. **Revista Inclusão - MEC/SEESP**, São Paulo, n 01, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais.** Brasília, 2004.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas.** Brasília, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERES, Eliane (org.) et al. **Processos de Ensinar e Aprender: Sujeitos, Currículos e Cultura**. Livro 3, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das Intenções às ações**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Dez Competências para Ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

REVISTA APRENDIZAGEM - A revista da Prática Pedagógica Pinhais: Editora Melo, Ano 1, n.2, set./out. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GOMEZ, Angel I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 11. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10. ed., São Paulo: Libertad, 2010.

Este Parecer é seguido da Resolução CME Nº 015/2012, que Institui as Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Cachoeirinha, 08 de março de 2012.

Aguinaldo Brazeiro
Ana Cristina Rodrigues
Ana Paula Lagemann
Gerta Cristina Deszuta
Luciana Dornelles Nunes
Mara Rosane Freitas
Neila Maria Rodrigues Goulart
Neusa Nunes e Nunes
Rosa Maria Lippert Cardoso
Rosi Maria Fonseca dos Santos
Saionara da Silva Quintana
Soraia Espezim de Carvalho
Teresinha Jacqueline Gimenez

Valéria Gil de Souza Kin

Aprovado em plenária, por unanimidade dos presentes, nesta data.

Rosa Maria Lippert Cardoso

Presidente do CME

ANEXO 2
Legislação Municipal



PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Av. Flores da Cunha, 1320/301
Fone: 3471-3483 Email: cmecachoeirinha@gmail.com
[Site: http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho](http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho)
CACHOEIRINHA – RS

RESOLUÇÃO CME Nº 015/2012

Institui as Diretrizes Municipais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

O Conselho Municipal de Educação institui as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeirinha, em conformidade com a **Lei nº 2.384/2005**, que institui o Sistema Municipal de Ensino; fundamentado na **Lei nº 9.475/1997**, que altera o art. 33 da LDB, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa; na **Lei nº 10.287/2001**, que responsabiliza a escola, o Conselho Tutelar, o juiz da comarca e o Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens; na **Lei nº 10.793/2003**, que altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394/96, tratando da Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica e facultando sua prática ao aluno em situações específicas; na **Lei nº 11.274/2006**, que Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; na **Lei nº 11.525/2007**, que acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394/96, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos

adolescentes no currículo do Ensino Fundamental; na **Lei nº 11.645/2008**, que Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; na **Lei nº 11.700/2008**, que acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394/96, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade; na **Lei nº 11.769/2008**, que acrescenta § 6º ao art. 1º da Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica; na **Lei nº 12.287/2010**, que torna o ensino da arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica; na **EC nº 59/2010**, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; no **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Educação Básica; na **Resolução nº 04/2010**, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; no **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e na **Resolução nº 07/2010**, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Art. 1º Esta resolução institui as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeirinha.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Municipais se justificam pelas leis e normas nacionais que vêm promovendo mudanças no Ensino Fundamental. Estas mudanças exigem uma nova forma de olhar e organizar este nível de ensino.

Art. 3º O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos é um direito de todos, de matrícula obrigatória para as crianças com idade entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. Implica na responsabilidade conjunta: dos pais ou responsáveis, pela matrícula dos filhos; do Estado, pela garantia de vagas nas escolas públicas, de forma gratuita, com qualidade e sem requisito de seleção; da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade.

§ 1º Para as crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março será efetivada a matrícula no 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 2º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, devendo o educando ter, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 3º O calendário escolar deve ser organizado de acordo com as portarias emanadas pela Entidade Mantenedora a cada ano.

Art. 4º O Ensino Fundamental visa o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), reafirmados no art. 15 da Lei Municipal nº 2384/2005, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a serem definidos nas Propostas Político-Pedagógicas, tais como:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, ao normatizar, diz que independentemente da forma de organização de ensino deve existir uma articulação entre os tempos e espaços, interdependentes ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental. Desta forma, nos incentiva a propor à rede municipal uma organização que contemple esta determinação.

Art. 6º Em 2012, as escolas de Ensino Fundamental que compõem o Sistema Municipal de Ensino devem organizar suas Propostas Político-Pedagógicas com

base nestas diretrizes, prevendo o ensino em 3 (três) módulos, denominados Organizações Modulares de Aprendizagem.

Parágrafo único - Às escolas públicas municipais que estão estruturadas numa Organização de Ensino por Ciclos de Formação, a aplicação do presente Artigo é facultativa.

Art. 7º Os módulos propostos para o Ensino Fundamental em Organizações Modulares de Aprendizagem serão assim definidos:

1. Módulo de Aprendizagem Inicial - Alfabetização;
2. Módulo de Aprendizagem Intermediário - Estruturante;
3. Módulo de Aprendizagem Final - Sistematizante.

Art. 8º Em 2012, será implantado em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental o Módulo de Aprendizagem Inicial (Alfabetização), com seus respectivos anos. No ano de 2014, serão implantados o Módulo de Aprendizagem Intermediário (Estruturante) e o Módulo de Aprendizagem Final (Sistematizante).

Art. 9º A Organização Modular de Aprendizagem Inicial será caracterizada conforme art. 30 da Resolução CNE/CEB nº 007/2010, abaixo transcrito:

“Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.”

Art. 10 A mantenedora deve fazer o acompanhamento para garantir que não se crie uma cultura de promoção automática na rede, sem a responsabilidade com a qualidade da aprendizagem do educando.

Art. 11 A não retenção deverá representar uma mudança de paradigma e não simples estratégia de reduzir os índices de reprovação.

Art. 12 A Organização Modular de Aprendizagem Intermediária, composta pelo 4º, 5º e 6º anos, é o módulo responsável pela Estruturação.

Art. 13 O módulo correspondente à Organização Modular de Aprendizagem Intermediária deve assegurar:

- I – a estruturação de conceitos significativos e processuais em diferentes perspectivas;
- II – a edificação dos conhecimentos lógicos, sociais, de expressão e linguagens e das ciências naturais;
- III – o conhecimento da complexidade do aprendizado da língua portuguesa, da literatura, da música e das demais artes;
- IV – o desenvolvimento das aprendizagens, do objeto simbólico ao real, estruturando conceitos, experiências das ciências, da matemática, da geografia e da história da humanidade.

Art. 14 A Organização Modular de Aprendizagem Final, que compreende o 7º, 8º e 9º anos, é o módulo responsável pela Sistematização.

Art. 15 O módulo correspondente à Organização Modular de Aprendizagem Final deve assegurar:

- I – a sistematização: nas justificativas que movem suas ações a partir dos conhecimentos lógicos científicos e numa linguagem interpretativa e compreensível;
- II – a definição dos desejos e escolhas, perante o universo das informações competitivas que a mídia tecnológica impõe, e identificando-se como ser co-participante e ciente do espaço que lhe é de direito, produzindo e interpretando todas as áreas do conhecimento;
- III – o acesso da linguagem tecnológica em seus multimeios;

IV – o conhecimento da linguagem interpretativa, falada e escrita – valorização de uma língua estrangeira – os conhecimentos sociais do tempo real;

V – o conhecimento da estrutura da sociedade, interagindo como cidadão não apenas contemplativo, mas criticamente, através de um pensamento estruturado e alicerçado nas aprendizagens elaboradas entre o conhecimento científico e sua vivência interativa no meio social.

Art. 16 A escola, uma vez implementada a Organização Modular de Aprendizagem, não reterá o aluno, salvo por infrequência, nos anos que compõem os módulos, exceto no último ano de cada módulo, caso se faça comprovadamente necessário.

Parágrafo único - A frequência mínima de 75% é obrigatória em todos os anos do Ensino Fundamental.

Art. 17 A escola definirá coletivamente os profissionais que atuarão em cada módulo, considerando que a responsabilidade pelo sucesso dos educandos será de todo o grupo de profissionais da escola e não individualmente.

Art. 18 A escola deve se organizar de forma sistemática, prevendo no calendário escolar encontros para planejamento, desenvolvimento e avaliação deste trabalho pedagógico intencional, garantindo aprendizagem nos módulos, tendo em vista a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 19 Ao serviço pedagógico cabe o acompanhamento, a articulação, a intervenção e a orientação em diferentes abordagens no processo de aprendizagem nestes módulos.

Art. 20 A rede municipal, juntamente com a Entidade Mantenedora, deverá definir quais são as funções que compõem a Equipe Diretiva-Pedagógica das Instituições de Ensino e disciplinar na Proposta Político-Pedagógica e no Regimento Escolar, rompendo com a indefinição que historicamente permeia a organização administrativa pedagógica das escolas.

Art. 21 A Formação Continuada, deve ser planejada a partir do cotidiano escolar, contemplando as expectativas dos profissionais, tendo o aluno como centro, garantindo o processo pedagógico alicerçado no **cuidar e educar**, no intuito de criar uma cultura escolar inclusiva, de qualidade, acolhedora e respeitosa, nesse espaço e tempo históricos.

Art. 22 Na organização das turmas deve ser observada a relação adequada entre o número de educandos por turma e por professor, levando em consideração o espaço físico e as especificidades dos educandos.

Parágrafo único – As adequações decorrentes das especificidades dos educandos somente deverão ser efetivadas mediante considerações da escola, avaliação especializada e aval da Entidade Mantenedora.

Art. 23. Conforme o disposto no Art. 23, § 1º da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, “a escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.”

Art. 24. A classificação em qualquer série ou ano, exceto o primeiro do Ensino Fundamental, poderá ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, ano, série ou etapa anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição no ano, série ou etapa adequada, conforme regulamentação do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 25 O Avanço do educando, no decorrer do ano letivo, poderá ocorrer a qualquer tempo, através de avaliações que comprovem o alcance das expectativas de aprendizagem, mediante análise do grupo de docentes do respectivo módulo, da Equipe Diretiva-Pedagógica, com apreciação do Conselho Escolar.

Parágrafo único – O Avanço do educando deverá ser registrado em documentos próprios e constar no histórico escolar.

Art. 26 O currículo do Ensino Fundamental compõe-se de uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, as quais deverão ser articuladas, possibilitando a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, com as necessidades dos alunos, com as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, perpassando todo o currículo.

Art. 27 A base nacional comum e a parte diversificada devem seguir a normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, fixadas na Resolução CNE/CEB nº 007/2010, nos seguintes artigos:

“Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.”

Art. 28 A Proposta Político-Pedagógica deve ser pensada, discutida e construída para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos num novo paradigma, abolindo as rupturas que há entre os anos e construindo uma articulação entre os módulos.

Art. 29 A Proposta Político-Pedagógica deve ser construída e assumida pela comunidade, por meio de processos participativos que garantam a gestão democrática, com base nas características dos educandos, nos profissionais e

recursos disponíveis. É o documento norteador do processo educacional e suporte para a avaliação das ações educativas de cada unidade escolar.

Art. 30 Na implementação da Proposta Político-Pedagógica é necessário considerar o educando como centro do processo educacional, onde sejam reconhecidas e valorizadas suas experiências, atendendo às diferenças e necessidades específicas, numa cultura escolar acolhedora e respeitosa, em que o **cuidar** e o **educar** são funções indissociáveis da escola, garantindo a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 31 As propostas curriculares devem acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais, integrar a experiência do educando e cultura local aos conhecimentos historicamente acumulados. É papel da escola desempenhar uma função socioeducativa, artística, cultural, ambiental, fundamentada no pressuposto do respeito, da valorização das diferenças, contribuindo para a construção da identidade do educando, possibilitando-lhe meios para transitar de forma ativa e consciente na sociedade.

Art. 32 A escola deve elaborar e executar a sua Proposta Político-Pedagógica a partir da seguinte organização:

I - Identificação da Escola;

II - Diagnóstico da Escola;

III – Características da Comunidade;

IV – Concepção de Educação (princípios e objetivos);

V - Objetivos do nível e modalidade;

VI – Organização do Ensino:

- Metodologia de Ensino e áreas de conhecimento – numa abordagem interdisciplinar;
- Escola Inclusiva;
- Educação Especial;
- Adaptação Curricular.
- Escola de Tempo Integral;
- Agrupamentos de educandos.
- Organização Curricular:

- Objetivo Geral do Módulo, Ano, Série (para as escolas que ainda não concluíram o Ensino Fundamental de Oito Anos) e dos Componentes Curriculares;
- Expectativas de Aprendizagem do Módulo, Ano, Série (para as escolas que ainda não concluíram o Ensino Fundamental de Oito Anos) e Componentes Curriculares;
- Desenho Curricular (base nacional comum, no mínimo 640h, complementada por 160h pela parte diversificada)

VII – Gestão Escolar:

- Conselho Escolar;
- Equipe Diretiva-Pedagógica;
- Segmentos:
 - docentes;
 - discentes;
 - funcionários;
 - pais, mães e/ou responsáveis.
- Articulação com a comunidade escolar;
- Formação continuada;
- Princípios de convivência.

VIII – Avaliação:

- Do processo de aprendizagem dos educandos;
- Da instituição: do desempenho da escola em relação a seus objetivos (avaliação interna e externa).

Art. 33 Os registros documentais atinentes aos históricos escolares, atas finais e parecer individual, ou similar, do educando de todas as escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, inclusive Modalidade Educação de Jovens e Adultos, deverão possuir uma unidade no que tange à nomenclatura utilizada.

§ 1º a nomenclatura ou menção utilizada pelas escolas deverá ser clara e inequívoca;

§ 2º caberá à mantenedora definir a nomenclatura ou menção a ser utilizada pelas escolas.

Art. 34 As escolas da rede municipal de ensino devem construir a organização curricular, concebida como uma função política, partilhada na perspectiva de transformação.

Parágrafo único- A organização curricular das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental deverá buscar a isonomia entre os componentes curriculares, garantindo, na medida do possível, a paridade na quantidade de tempo entre todos os componentes formadores da base nacional comum, expresso no Desenho Curricular.

Art. 35 O Regimento Escolar é a tradução legal de tudo aquilo que a Proposta Político-Pedagógica definiu e fixou. É o documento oficial da escola. Poderá ser elaborado de duas formas:

- Em um único documento, atendendo o nível e a modalidade que a escola oferece;
- Em documentos múltiplos, atendendo o nível e a modalidade que a escola oferece.

Art. 36 O Regimento Escolar deve resultar do debate coletivo, sendo assegurada a participação dos profissionais da escola, da família, dos educandos e comunidade local, de forma que todos o conheçam e se responsabilizem por sua execução, garantindo a gestão democrática.

Art. 37 Cada unidade escolar deve elaborar e executar seu Regimento a partir da seguinte organização:

- I. Identificação da Escola;
- II. Concepção de Educação (princípios e objetivos);
- III. Objetivos do nível e modalidade;
- IV. Organização do Ensino:
 - Metodologia de Ensino e áreas de conhecimento – numa abordagem interdisciplinar;
 - Escola Inclusiva;
 - Educação Especial;
 - Adaptação Curricular;

- Escola de Tempo Integral;
- Agrupamentos de educandos;
- Organização Curricular:
 - Objetivo Geral do Módulo, Ano, Série (para as escolas que ainda não concluíram o Ensino Fundamental de Oito Anos) e dos Componentes Curriculares;
 - Expectativas de Aprendizagem do Módulo, Ano, Série (para as escolas que ainda não concluíram o Ensino Fundamental de Oito Anos) e Componentes Curriculares.

V. Gestão Escolar:

- Conselho Escolar;
- Equipe Diretiva-Pedagógica;
- Segmentos:
 - docentes;
 - discentes;
 - funcionários;
 - pais, mães e/ou responsáveis.
- Articulação com a comunidade escolar;
- Formação continuada;
- Princípios de convivência.

VI. Avaliação:

- Do processo de aprendizagem dos educandos (formas de avaliação e acompanhamento, critérios, estudos de recuperação, conselho de classe e expressão dos resultados);
- Da instituição: do desempenho da escola em relação a seus objetivos (avaliação interna e externa).

VII. Regime Escolar:

- Matrícula;
- Frequência;
- Transferência;
- Classificação;
- Reclassificação;
- Avanços no Ano e/ou Série;

- Terminalidade específica;
- Certificação;
- Histórico escolar.

VIII. Disposições Gerais.

Art. 38 O Regimento Escolar terá a duração de 3 (três) anos a partir da data de protocolo no Conselho Municipal de Educação.

Parágrafo único – Qualquer alteração somente entrará em vigor no período letivo seguinte ao de sua aprovação.

Art. 39 A Proposta Político-Pedagógica deve ser aprovada pelo Conselho Escolar de cada unidade de ensino e, posteriormente, pela mantenedora, conforme Lei Municipal nº 2384/2005.

Art. 40 A Secretaria Municipal de Educação deve protocolar junto ao Conselho Municipal de Educação, a Proposta Político-Pedagógica, o Regimento Escolar e o Desenho Curricular para cada unidade escolar da rede municipal de ensino.

Art. 41 As escolas devem contemplar em suas Propostas Político-Pedagógicas e Regimentos Escolares a possibilidade de ampliação do atendimento aos educandos em Regime de Tempo Integral, prevendo a estrutura e a organização necessárias para essa oferta.

Art. 42 As unidades escolares que oferecem a Modalidade EJA, devem construir suas Propostas Político-Pedagógicas e os Regimentos Escolares com base na Resolução CME nº 014/2011, que estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA para o Sistema Municipal de Ensino.

Art. 43 Para o cumprimento das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, deve ser observada a Resolução CME nº 011/2010, que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana e Indígena, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, nas Propostas Político-Pedagógicas e nos Regimentos Escolares.

Art. 44 A política de recursos humanos da mantenedora é a responsável pelos profissionais que atuam nas escolas, porém é importante transcrever as orientações emanadas pelo Conselho Nacional de Educação para que sejam observadas as possibilidades e as exigências legais:

“Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.”

Art. 45 A escola, além do que está definido no art. 15, § 6º da Resolução CNE/CEB nº 007/2010, deve discutir com sua comunidade um projeto de Religiosidade, que contemple uma educação mais fraterna e inclusiva, na promoção de uma cultura mais acolhedora e humanizada.

Art. 46 A Educação Especial deve estar contemplada no planejamento escolar, considerando a Resolução CNE/CEB nº 007/2010, nos artigos que seguem:

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado

por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Art. 47 As escolas, nas suas Propostas Político-Pedagógicas e Regimentos Escolares, devem contemplar a Adaptação Curricular para que atenda às necessidades de educandos de inclusão, conforme o Plano Municipal de Educação e legislação vigente.

Art. 48 A escola deve estabelecer em sua Proposta Político-Pedagógica e disciplinar no Regimento Escolar a Terminalidade Específica.

Parágrafo único – Para legitimar a Certificação de Conclusão, a mesma deve estar acompanhada de um acervo individual da documentação do educando, incluindo Memorial Descritivo de seu desenvolvimento, a partir das adaptações curriculares que lhes foram proporcionadas e deve constar no Histórico Escolar.

Art. 49 O Plano Municipal de Educação, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação através do Parecer CME nº 011/2010 e pela Câmara de Vereadores, através da Lei nº 3.274/2011 e a Constituinte Escolar Municipal, são fóruns máximos de deliberações sobre a Educação Pública Municipal, realizados através de discussões coletivas, e suas diretrizes devem ser cumpridas, devendo, portanto, estar contempladas nas Propostas Político-Pedagógicas e Regimentos das instituições escolares.

Art. 50 Essa Resolução acompanha o Parecer CME Nº 001/2012 e entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Cachoeirinha, 08 de março de 2012.

Aguinaldo Brazeiro
Ana Cristina Rodrigues
Ana Paula Lagemann
Gerta Cristina Deszuta
Luciana Dornelles Nunes
Mara Rosane Freitas

Neila Maria Rodrigues Goulart
Neusa Nunes e Nunes
Rosa Maria Lippert Cardoso
Rosi Maria Fonseca dos Santos
Saionara da Silva Quintana
Soraia Espezim de Carvalho
Teresinha Jacqueline Gimenez
Valéria Gil de Souza Kin

Aprovada em plenária, por unanimidade dos presentes, nesta data.

Rosa Maria Lippert Cardoso
Presidente do CME

ANEXO 3
Legislação Municipal



PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Av. Flores da Cunha, 1320/301
Fone: 3471-3483 Email: cmecachoeirinha@gmail.com
[Site: http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho](http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho)
CACHOEIRINHA – RS

Resolução CME Nº 018/2012

Estabelece normas para o Credenciamento e Autorização para Funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

O Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a legislação federal, em especial o Artigo 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Decretos Federais nº 7.611/2011 e 6.949/2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, fundamentado ainda, no Art. 3º, I, “b” e “c” da Lei Municipal nº 2384/2005, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, **RESOLVE:**

Art. 1º A presente Resolução tem o objetivo de normatizar o processo de credenciamento e autorização para o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) integrados ao Sistema Municipal de Ensino do Município de Cachoeirinha/RS.

§ 1º Considerase Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) a instituição organizada para desenvolver plano de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino.

§ 2º Considerase atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

§ 3º O trabalho realizado pelo CAEE somente será considerado regular se a Instituição estiver devidamente credenciada para oferta do mesmo e tenha recebido a competente autorização de seu funcionamento.

Do Credenciamento e Autorização para o funcionamento dos Centros de

Atendimento Educacional Especializado

Art. 2º O credenciamento e autorização para o funcionamento dos CAEEs consiste em sua integração ao Sistema Municipal de Ensino, mediante deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME), fundamentado nas provas documentais apresentadas pela Instituição, de que ela reúne condições:

- a) de infraestrutura física, em local adequado para a oferta do atendimento por ela indicado, nos termos da legislação vigente.
- b) pedagógicas, de acordo com as normas específicas vigentes, provando sua habilitação para desenvolver o atendimento pretendido.

§ 1º O requerimento de credenciamento e autorização para funcionamento dos CAEEs será encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME), em qualquer época do ano.

§ 2º O pedido de credenciamento e autorização para o funcionamento dos CAEEs deverá ser entregue no CME, em duas vias, sendo uma para instrução do processo e a outra para protocolo de recebimento.

§ 3º O credenciamento e a autorização de funcionamento, pelo órgão normativo do sistema, de Centro de Atendimento Educacional Especializado será efetivado mediante comprovação das condições relativas a espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Será comprovada, igualmente, a existência de professores especializados, tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e pessoal para atividades de administração de medicamentos, higiene e locomoção, bem como profissionais de outras áreas.

Art. 3º O processo para credenciamento e autorização para funcionamento da Instituição será instruído, em duas vias, através de:

- I. Requerimento, assinado por representante legal da entidade mantenedora, dirigido ao Presidente do Conselho Municipal de Educação;
- II. Cópia dos atos: de criação da Instituição, de designação e denominação;
- III. Comprovante de propriedade do(s) imóvel(eis) ou de direito de uso por, no mínimo, 02 (dois) anos;
- IV. Identificação da entidade mantenedora e do CAEE, conforme anexos;
- V. Condições físicas do CAEE, devidamente documentado, através das plantas do imóvel, conforme anexos. Caso necessário, a Mantenedora fornecerá esclarecimento sobre projetos e prazos de construção, em andamento ou previsto, dos diversos itens de infraestrutura física.
- VI. Cópia da(s) planta(s) técnica(s) ou croqui(s) dos prédios, devidamente identificados os ambientes e suas respectivas finalidades.
- VII. Fotos de todos os ambientes internos e externos do estabelecimento, devidamente identificados, podendo as mesmas serem entregues em forma de CD ou DVD.
- VIII. Cópia do Alvará de PPCL, emitido pelo Corpo de Bombeiros.
- IX. Declaração expedida pela Secretaria Municipal de Saúde – Vigilância Sanitária sobre as condições do estabelecimento;

- X. Proposta Pedagógica da Instituição e, conforme norma específica, Regimento.
- XI. Cópia do Projeto de formação continuada dos profissionais da Instituição;
- XII. Apresentação do quadro funcional, com a respectiva habilitação, conforme anexo;
- XIII. Relatório da Comissão de Verificação.

Art. 4º Recebido o requerimento de credenciamento e autorização para funcionamento e verificados os dados e as informações referidos na presente Resolução, bem como os estabelecidos nas normas específicas, o Conselho Municipal de Educação nomeará Comissão Verificadora, que irá até a Instituição para verificar se os dados e as informações contidas no processo condizem com as reais condições apresentadas.

§ 1º Realizada a verificação *in loco* das condições e elaborado o relatório pela Comissão designada, o Conselho Municipal de Educação poderá, ou não, emitir o credenciamento e autorização para funcionamento do CAEE, notificando a mantenedora através de decisão fundamentada do Colegiado.

§2º Desta decisão caberá recurso no prazo de 15 (quinze) dias úteis. Este prazo só começará a fluir quando a ciência da notificação da decisão, datada e firmada pela mantenedora, for juntada aos autos do processo instaurado.

Dos Aspectos gerais da Cessaçãõ do Efeito da credencial de Autorizaçãõ Para o Funcionamento

Art. 5º A cessaçãõ do efeito da credencial de autorizaçãõ para o funcionamento, devidamente autorizado no Sistema Municipal de Ensino, consiste no encerramento da oferta do atendimento como um todo.

§ 1º A suspensãõ temporária da autorizaçãõ para o funcionamento equivale à cessaçãõ de seu efeito e, como tal, deverá ser tratada.

§ 2º A cessaçãõ poderá ser gradativa.

§ 3º A cessaçãõ do efeito da credencial de autorizaçãõ para o funcionamento ocorrerá gradativamente ao final da unidade de tempo (semestre, série, ciclo, etc.) estabelecida na organizaçãõ adotada pela Instituiçãõ, salvo quando houver transferênciã de todos os atendidos, nas seguintes situações:

- I. Danos causados ao prédio por incêndio ou outros fenômenos da natureza.
- II. Falta de demanda no local.
- III. Constataçãõ de irregularidades não sanadas, que se processarão nos termos do art. 16 desta Resolução.

Art. 6º A cessaçãõ do efeito da credencial de autorizaçãõ para o funcionamento poderá ser requerida pela Secretaria Municipal de Educaçãõ (SMEd), até 30 (trinta) dias do encerramento das atividades.

Art. 7º O pedido de declaraçãõ expressa de cessaçãõ do efeito da credencial de autorizaçãõ para o funcionamento, deverá conter:

- I. Requerimento do representante legal da entidade mantenedora dirigido ao Presidente do Conselho Municipal de Educação;
- II. Justificativa do encerramento da oferta de atendimento;
- III. Esclarecimentos sobre como os alunos remanescentes darão continuidade ao atendimento;
- IV. Cópia dos atos: de criação da Instituição, de designação e denominação;
- V. Cópia do ato de credenciamento de autorização para o funcionamento do CAEE;
- VI. Cronograma de encerramento da oferta do atendimento, se for em etapas;
- VII. Informações sobre as condições e o destino da escrituração institucional e do arquivo.

Art. 8º Todo o CAEE que receber a declaração expressa da cessação do efeito da credencial de autorização para o funcionamento estará recebendo simultaneamente e, de ofício, o cancelamento do credenciamento para oferta do atendimento.

Art. 9º Protocolado o requerimento de cessação da credencial de autorização para o funcionamento, a Secretaria Municipal de Educação designará uma Comissão Verificadora para examinar *in loco* a conformidade dos dados e das informações nele contidas, com a realidade do CAEE, examinando se as condições da documentação institucional e do arquivo permitem a constatação da identidade de cada aluno atendido, bem como a regularidade e a autenticidade de sua vida junto ao CAEE.

§ 1º A Comissão Verificadora sempre fará referência ao número e destino dos atendidos remanescentes e às condições de seu deslocamento à nova instituição.

§ 2º Havendo erros ou irregularidade na documentação institucional e/ou no arquivo, será determinada sua correção antes que o processo seja encaminhado ao Conselho Municipal de Educação.

Art. 10 O acervo da escrituração institucional e do arquivo do CAEE que cessar o efeito da credencial de autorização para funcionamento será recolhido à Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º Havendo cessação do efeito da credencial de autorização para funcionamento do CAEE, como definido no § 3º do art. 5º desta Resolução, mas continuando a existir o estabelecimento, o acervo da escrituração e do arquivo permanecerá na própria Instituição.

§ 2º A documentação institucional poderá ficar sob a guarda do CAEE ou de órgão público que ofereça a indispensável segurança ao acervo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 11 Quando forem expedidos documentos a ex-alunos atendidos por CAEE que tenha cessado o efeito da credencial de autorização para o seu funcionamento, além dos dados e informações necessários à identificação do CAEE, constará referência ao ato declaratório de cessação do efeito da credencial de autorização para o funcionamento, sua data e motivos.

Parágrafo Único Os documentos serão expedidos:

- I. pela Secretaria Municipal de Educação, ou quem ela designar;
- II. pelo diretor, quando o acervo permanecer no próprio CAEE.

Da Competência para Fiscalização do CAEE e do Processo de Cessação do efeito da credencial de autorização para o funcionamento

Art. 12 À Secretaria Municipal de Educação, incumbe organizar, executar, manter, administrar, orientar e coordenar as atividades do poder público municipal, respectiva, do Plano Municipal de Educação, das resoluções do Congresso Municipal de Educação e pelo cumprimento das decisões do Conselho Municipal de Educação, nas instituições que integram a Rede Pública Municipal de Ensino.

Art. 13 Cabe à Secretaria Municipal de Educação realizar a orientação, acompanhamento, fiscalização, avaliação e assessoramento dos CAEEs, observando:

- I. O cumprimento da legislação;
- II. A efetivação da proposta pedagógica;
- III. Condições de acesso e permanência dos que precisam de atendimento junto aos CAEEs;
- IV. O processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, considerando o previsto e disposto na regulamentação vigente;
- V. A qualidade dos espaços físicos, instalações e equipamentos e a adequação às suas finalidades;
- VI. Regularidade dos registros de documentação e arquivo;
- VII. A oferta e execução de programas suplementares, de material didático, transporte, alimentação e cuidado nos CAEEs, mantidos pelo poder público.

Art. 14 Cabe ao Conselho Municipal de Educação cessar o efeito da credencial de autorização para o funcionamento do CAEE quando comprovadas irregularidades que comprometam seu funcionamento ou quando verificado o não cumprimento da proposta pedagógica.

§ 1º As irregularidades serão apuradas e as penalidades aplicadas, assegurado o direito de ampla defesa.

§ 2º As penalidades de que fala este artigo, são as previstas na legislação vigente, sendo que a Instituição poderá sofrer:

- I. Notificação expressa, com prazo para as devidas providências;
- II. Interdição temporária no todo ou em parte do CAEE;
- III. Cessação do efeito da credencial de autorização de funcionamento do CAEE.

Art. 15 O Conselho Municipal de Educação poderá cessar o efeito da credencial de autorização para o funcionamento da Instituição, em grau de recurso, nos termos do art.3º, VI, da Lei nº 2384/05.

Art. 16 O Conselho Municipal de Educação, ao receber denúncia de irregularidade, dará ciência à SMEd, que determinará:

- I. A expedição de notificação à Instituição, que conterà a íntegra da denúncia, bem como a comunicação de que será instaurada uma Comissão Especial para verificação *in loco*, contendo também a convocação dos responsáveis pela

Instituição, para que se façam presentes à verificação, que será realizada, no dia e hora aprazados.

II. A Comissão será composta, no mínimo, por três conselheiros;

III. Após a verificação *in loco*, a Comissão Especial deverá elaborar relatório escrito, claro e conciso, declarando a existência, ou não, do fato descrito na denúncia, sendo o mesmo encaminhado ao Conselho Pleno que, no caso de comprovação da denúncia, determinará:

a) A Instituição será notificada expressamente, para sanar a irregularidade, no prazo que o Colegiado determinar;

b) Transcorrido o prazo, sem que seja sanada a irregularidade, a Instituição será interditada temporariamente;

c) Se mesmo assim, a Instituição deixar o prazo correr *in albis* e, não sanar a irregularidade, o Presidente do Conselho Municipal de Educação, após deliberação do Colegiado, lavrará termo expresso declarando cessado o efeito da credencial de autorização para o funcionamento da Instituição;

IV. Não comprovada a denúncia, o processo será arquivado.

Parágrafo Único O CAEE que tiver sua credencial de autorização cessada, com fulcro no art.14, *caput*, só poderá solicitar nova autorização de funcionamento, transcorridos 180 (cento e oitenta) dias da data da declaração de cessação do efeito da credencial de autorização para o funcionamento.

Art. 17 As Instituições abrangidas por esta norma, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, terão 12 (doze) meses, a contar da vigência desta Resolução, para protocolar o pedido de credenciamento e Autorização para o Funcionamento junto ao Conselho Municipal de Educação (CME), através da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo Único Não sendo observado o prazo supra, o CAEE ficará proibido de efetuar novas matrículas ou rematricular alunos já atendidos para o próximo período, até regularizar sua situação junto ao CME.

Das Penalidades

Art. 18 O descumprimento da legislação e das normas exaradas pelo Conselho Municipal de Educação constitui irregularidade sujeita às sanções previstas na presente Resolução e na legislação vigente.

Parágrafo Único – A autoridade da administração do Sistema Municipal de Ensino ou da respectiva Rede incorre em irregularidade quando permite, incentiva ou determina o funcionamento de CAEEs sem a devida credencial de autorização e sem cumprimento das exigências e procedimentos estabelecidos nesta Resolução.

Art. 19 O encaminhamento pela parte interessada de pedido do credenciamento e autorização para funcionamento de CAEE instruído com dados e/ou informações inverídicos, bem como a declaração por agente do poder público de que os mesmos são verdadeiros e fidedignos, configuram prática de falsidade ideológica.

§ 1º Na existência de dados ou informações caracterizados no *caput* deste artigo não será concedido o credenciamento e autorização de funcionamento.

§ 2º Incorrendo na conduta referida no *caput* do presente artigo, mesmo que só venha a ser descoberta após o credenciamento e autorização para funcionamento já ter sido deferido, o mesmo será nulo de pleno direito e a Instituição será penalizada nos termos da legislação vigente.

§ 3º O disposto nos §§ 1º e 2º deste artigo produzirá efeito somente depois de comprovada a prática referida no *caput*, mediante sindicância instaurada nos termos da legislação em vigor.

Art. 20 Ocorrendo infração da legislação e/ou norma vigente, se procederá da seguinte forma:

§ 1º Constatada a prática de irregularidade, ficará automaticamente suspensa a tramitação de processo de credenciamento e autorização para o funcionamento da Instituição envolvida, até que seja regularizada a situação.

§2º Para as instituições já credenciadas e autorizadas a funcionar, sendo apurados os fatos e constatada a prática de irregularidade, a Instituição poderá ser descredenciada para a oferta do atendimento no todo ou em parte, conforme decidir o Conselho Municipal de Educação, podendo ter cessada sua autorização para funcionamento.

§ 3º A suspensão do credenciamento e o descredenciamento de Instituição ocorrem mediante declaração expressa emitida pelo Conselho Municipal de Educação, por tempo a ser definido, salvo nos casos estabelecidos na presente Resolução.

§ 4º A cessação do efeito da credencial de autorização para o funcionamento do atendimento implica o encerramento de sua oferta, sendo examinada, caso a caso pelo CME, a situação dos alunos atendidos remanescentes.

Das Disposições Finais

Art. 21 O Conselho Pleno, ao decidir sobre os requerimentos de credenciamento e autorização para funcionamento de CAEE e constatar insuficiência ou falta de dados ou informações, suspenderá o processo e determinará:

- I. a presença do representante legal da Instituição para esclarecimentos;
- II. a juntada de documentos;
- III. a realização de diligências para o prosseguimento do processo.

Art. 22 Sempre que ocorrer ampliação ou construção de prédio voltado à instalação de CAEE já autorizado e credenciado, as novas dependências só poderão ser ocupadas para fins de atendimento depois de terem sido vistoriadas pela Comissão Verificadora do Conselho Municipal de Educação e de ter sido expedido o competente termo de permissão para mudança de sede ou ocupação das dependências.

Art. 23 A Comissão Verificadora incumbir-se-á de:

- I. Deslocarse às dependências e aos espaços indicados para o funcionamento da Instituição;

- II. Confrontar com a situação que o estabelecimento apresenta efetivamente, todos os dados e informações contidos na documentação encaminhada, levando em conta as normas específicas;
- III. Registrar em Relatório, de forma concisa, precisa e clara, suas constatações, oferecendo os esclarecimentos necessários quando dados e/ou informações não refletirem, no todo ou em parte, a realidade da Instituição;
- IV. Rubricar todas as peças do processo como forma de autenticálas.

Art. 24 A denominação inicial do CAEE constará do processo de seu credenciamento.

Parágrafo Único A alteração da denominação de qualquer CAEE deverá ser comunicada ao Conselho Municipal de Educação e à Secretaria de Municipal de Educação, no prazo de 15 (quinze) dias, contados do ato que determinou a alteração da denominação.

Art. 25 Esta Resolução entra em vigor na data de sua leitura e publicação.

Cachoeirinha, 26 de novembro de 2012.

AGUINALDO BRAZEIRO
ELIANE DE CAMPOS PEREIRA
JANE CRISTINA SOUZA
JULIANE CARRÃO ANNES TELECKEN
LUCIANA DORNELLES NUNES
NEUSA NUNES E NUNES
ROSA MARIA LIPPERT CARDOSO
ROSEANE MARTINS
ROSI MARIA FONSECA DOS SANTOS
SAIONARA DA SILVA QUINTANA
SORAIA ESPEZIM DE CARVALHO
TERESINHA JACQUELINE GIMENEZ
VERA LUCIA DORNELES CALETTI

Aprovada em Plenária, pela unanimidade dos presentes, nesta data.

Rosa Maria Lippert Cardoso
Presidente

JUSTIFICATIVA

O Conselho Municipal de Educação, com a presente Resolução tem por finalidade, principalmente, disciplinar o processo de credenciamento e autorização para funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), regulamentando as exigências legais, a fim de garantir um atendimento de qualidade, sob a ótica inclusiva, fundamentado na Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Na mesma direção aponta, por exemplo, a LDB (Lei Federal nº 9394/1996) no inciso I do Art. 3º. Não apenas o texto é o mesmo, como o é a intencionalidade do legislador em garantir a todos as mesmas oportunidades de acesso e permanência na escola. No âmbito municipal, da mesma forma, tem sido flagrante a opção tanto do Poder Público como da sociedade civil organizada em garantir a materialização do dispositivo legal. Prova incontestável é o Plano Municipal de Educação, bem como as Resoluções trazidas na Constituinte Escolar:

Educar com equidade pressupõe educar de acordo com as diferenças sem que qualquer manifestação de dificuldade/deficiência se traduza em impedimento à aprendizagem. Nesse sentido, a escola inclusiva deverá romper barreiras discriminatórias, possibilitando a igualdade de oportunidades a todos, tanto no campo da aprendizagem como no convívio com as diferenças (II Constituinte Escolar – 2010, p. 20).

Apesar dos avanços obtidos, infelizmente a tão sonhada inclusão escolar está muito aquém do desejado. Como bem lembra o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul:

Dos 2,4 milhões de pessoas com deficiência em idade escolar no Brasil, somente 654.606 estão matriculadas em escolas especiais e nas classes comuns de escolas de Educação Básica (Revista Educação: Sem Segredos. Contagem (MG): Iemar, n. 002, ano 1). Ainda que insuficiente, representa, sem dúvida, avanço significativo, considerando-se o longo tempo em que essas pessoas permaneceram na posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação (Parecer CNE/CEB nº17/2001).

Os CAEEs representam a busca de um espaço voltada ao atendimento especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino. Objetivase o estabelecimento de uma comunicação permanente e trabalho conjunto entre os CAEEs e as instituições de ensino. Somado à preocupação com o processo ensinoaprendizagem do públicoalvo da presente norma, deseje-se, sobretudo, garantir aos alunos atendidos melhor qualidade de vida, sendo respeitados em seus direitos e potencializadas suas qualidades, de modo a que exerçam, de fato, sua cidadania.

Assim, a presente norma trata do processo para obtenção da credencial de autorização para o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) integrados ao Sistema Municipal de Ensino. O credenciamento é um procedimento de habilitação para que o CAEE receba a autorização para funcionamento, consistindo na apresentação das condições materiais, pedagógicas e de pessoal. Um bom indicativo é o Parecer exarado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul:

O credenciamento e a autorização de funcionamento, pelo órgão normativo do sistema, de Centro de Atendimento Educacional Especializado, público

ou privado serão efetivados mediante comprovação das condições relativas a espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Será comprovada, igualmente, a existência de professores especializados, tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e pessoal para atividades de administração de medicamentos, higiene e locomoção. (Parecer CEEed nº 251 de 2010)

A credencial de autorização para o funcionamento, uma vez deferida pelo Conselho Municipal de Educação, será por tempo indeterminado. Entretanto, é indispensável que os CAEEs observem, com rigor, o cumprimento da Legislação, sob o risco de verem cessado o efeito da credencial de autorização e funcionamento, acarretando, inclusive, no fechamento da Instituição. Os dados e as informações fidedignas sobre o CAEE, trazidas quando do pedido de credenciamento e autorização para o funcionamento junto ao CME, são seguras das condições físicas, pedagógicas e de recursos humanos que permitam o atendimento ao público com qualidade. É imprescindível que a instituição interessada em obter a credencial de autorização para o funcionamento leve em conta todas as normas atinentes ao assunto, bem como ajuste sua realidade às características do público a ser atendido.

É sabido que o cumprimento das exigências relativas à infraestrutura física não é, por si só, garantia de qualidade no atendimento. Por outro lado, também resta clara a certeza de que o não atendimento a tais exigências compromete a qualidade no atendimento e põe em risco não apenas os aspectos pedagógicos, mas às vezes a própria integridade física do aluno atendido. Mister é que se exija, portanto, prédios e suas dependências, áreas ao ar livre, equipamentos e materiais, bem como mobiliário, em número suficiente e adequados às características do público-alvo.

Outro fator importante a ser considerado diz respeito à clareza, qualidade e implementação do projeto pedagógico, onde deve estar prevista, entre outros, a formação continuada do profissional que atue no CAEE, formação esta, capaz de instrumentalizá-lo de modo a que se garanta um atendimento pautado na competência técnica, no respeito, na alteridade e no comprometimento com a formação do sujeito (aluno) enquanto pessoa humana.

A presente Resolução busca disciplinar o início de atividades do CAEE, mas também sua eventual cessação, seja ela parcial ou total, voluntária ou compulsória, sem perder de vista a necessidade de se resguardar o direito que o aluno tem ao atendimento educacional especializado de qualidade. A cessação, via de regra, traz desdobramentos de cunho social, pois limita um atendimento que, historicamente, é deficitário, haja vista a existência de uma demanda que supera, de longe, a oferta de vagas. Contudo, é vital que o Poder Público, as instituições e a sociedade civil organizada (através, por exemplo, dos chamados Conselhos de Direitos) exijam junto aos CAEEs um atendimento de qualidade às crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino.

Rosa Maria Lippert Cardoso
Presidente

ANEXO 4
Legislação Municipal



PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Av. Flores da Cunha, 1320/301
Fone: 3471-3483 Email: cmecachoeirinha@gmail.com
[Site: http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho](http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/conselho)
CACHOEIRINHA – RS

RESOLUÇÃO CME Nº 019/2013

Regulamenta a **Educação Especial na perspectiva da Escola Inclusiva**, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Município de Cachoeirinha e dá outras providências.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACHOEIRINHA, no uso de suas atribuições legais, com fulcro no artigo 10, inciso V, da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, fundamentado no artigo 3º inciso I, alíneas “c”, “e” e “k” da Lei Municipal nº 2384/2005, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, Decreto nº 5626/2005, Decreto nº 6253/2007, fundamentada no Parecer CNE/CEB Nº 13/2009, Resolução CNE Nº 04/2009, Decreto nº 7.611/2011 e nas Notas Técnicas SEESP/GAB/Nº 9 e 11/2010 e Nota Técnica SECADI/DPEE Nº 62/2011, Resolve:

Art. 1º A presente Resolução tem como objetivo regulamentar a Educação Especial, na perspectiva da Inclusão escolar, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Município de Cachoeirinha, independentemente da condição física, psíquica e mental.

Art. 2º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do processo educacional.

Art. 3º É considerado público alvo do AEE:

- I. Educando com deficiência, aqui entendido como aquele que tem impedimento(s) de natureza física, intelectual, mental e/ou sensorial.
- II. Educando com transtornos globais do desenvolvimento, aqui compreendido como aquele que apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Inclui-se, nessa definição educando com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses), transtornos invasivos sem outra especificação e/ou demais síndromes.
- III. Educando com altas habilidades/superdotação, aqui entendido como aquele que apresenta um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 4º O educando com características descritas em um ou mais incisos do Artigo anterior será matriculado em classe comum na rede regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado, a partir de avaliação do CAEE.

Parágrafo Único O caso referido no caput caracterizará dupla matrícula e será registrado no Censo Escolar MEC/INEP.

Art. 5º Na ocasião da matrícula, quando a família informar que a criança possui deficiência, a referida criança será encaminhada para avaliação diagnóstico-pedagógica a ser realizada pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

§ 1º O CAEE investigará o caso, emitirá parecer técnico-pedagógico e fará os encaminhamentos para a escola de destino do educando.

§ 2º Quando houver diagnóstico ou mesmo hipótese de deficiência, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) dará orientações para a escola de destino do educando quanto à redução ou não no número de educandos na turma que o receberá e/ou outros procedimentos que se fizerem necessários.

§ 3º A matrícula no CAEE somente será realizada mediante a comprovação de matrícula em escola da rede regular de ensino.

Art. 6º Identificada pela equipe escolar a hipótese de deficiência e/ou superdotação de educando que já frequenta a escola regular, sem que haja diagnóstico prévio, o mesmo será encaminhado à equipe pedagógica da SMEd para avaliação.

Parágrafo Único A SMEd, conforme cada caso, encaminhará o educando ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado, o qual fará avaliação especializada e encaminhará para os atendimentos necessários.

Art. 7º Após avaliação da equipe escolar e dos serviços elencados no artigo anterior será ofertado Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar, domiciliar e/ou outros, de forma complementar ou suplementar, sempre que se fizer necessário e mediante autorização dos serviços de atendimento clínico.

Parágrafo Único A mantenedora será responsável pela orientação relativa ao acompanhamento e sistematização da frequência do educando, aos moldes da legislação, nos diferentes espaços.

Art. 8º A Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola e o Regimento Escolar (RE) deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo Único Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo do educando com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 9º O Atendimento Educacional Especializado ao educando da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência ao educando para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia.

Parágrafo Único O Atendimento Educacional Especializado será oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais, na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos educandos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Art. 10 A escola, na sua Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar, deve contemplar a Adaptação Curricular para que atenda às necessidades de educandos de inclusão, conforme o Plano Municipal de Educação e legislação vigente.

Art. 11 A escola deve estabelecer em sua Proposta Político-Pedagógica e disciplinar no Regimento Escolar a Terminalidade Específica.

Parágrafo Único Para legitimar a Certificação de Conclusão, a mesma deve estar acompanhada de um acervo individual da documentação do educando, incluindo memorial Descritivo de seu desenvolvimento, a partir das adaptações curriculares que lhes foram proporcionadas e deve constar no Histórico Escolar.

Art. 12 É assegurada a Terminalidade Específica para aquele que não puder atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

§ 1º A Terminalidade Específica, prevista no caput do presente artigo, flexibilizará ao educando conteúdos que estejam acima de sua capacidade de compreensão, mas responsabilizará a escola quanto à construção de conhecimentos necessários que

favoreçam vivências sociais e profissionais, considerando seus limites e potencialidades.

§ 2º Os conteúdos da certificação prevista neste artigo deverão possibilitar novas alternativas de continuidade de educação e/ou encaminhamento para educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho.

§ 3º A expedição do Histórico Escolar com certificado de Terminalidade Específica deve apresentar de forma descritiva as aptidões adquiridas pelo educando, suas habilidades e competências intelectivas, cognitivas, sensoriais e registros específicos da aprendizagem e progressão do educando que sirvam de parâmetro e orientação na continuidade de seus estudos em níveis subsequentes de escolarização, seja para a Modalidade Educação de Jovens e Adultos e/ou para a Educação Profissional.

§ 4º A avaliação deve ser formativa, contínua e cumulativa, predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, servindo de estímulo ao educando para que percorra o caminho do conhecimento de forma progressiva, respeitadas as suas particularidades enquanto sujeito, devendo ser parâmetro dele próprio.

§ 5º Deverão ser envolvidos no processo de avaliação, bem como definir os critérios para certificação de Terminalidade Específica, os profissionais da área da Saúde que atendem esse educando, a equipe pedagógica da escola, o/a professor(a) da classe comum, o profissional do AEE, os profissionais do CAEE, tendo o acompanhamento da SMed.

Art. 13 Compete à escola:

- I. Acolher ao educando da Educação Especial e suas famílias;
- II. Registrar/controlar a frequência do educando e registrá-lo no Censo Escolar MEC/INEP;
- III. Promover a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, o SAEE e o CAEE, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem do educando;
- IV. Garantir e promover a articulação entre todos os recursos (materiais, pedagógicos e serviços) necessários à acessibilidade do educando;
- V. Organizar sua Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar, contemplando o disposto nos artigos 8º, 10 e 11, garantindo a participação e articulação de toda a comunidade escolar.

Parágrafo Único Caberá à Equipe Diretiva da Escola efetivar uma gestão eficiente de todos os recursos da escola, incluindo utilização de verbas específicas, a fim de garantir o perfeito funcionamento de todo o processo, contemplando as deliberações do Plano Municipal de Educação, Constituinte Escolar, as Normas deste Conselho e a legislação geral e específica.

Art. 14 Compete às Salas de Atendimento Educacional Especializado (SAEEs):

- I. Garantir, na Proposta Político-Pedagógica da escola, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, com professor qualificado, recursos, equipamentos específicos e condições de acessibilidade, considerando a flexibilidade da

organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada educando;

II. Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem do educando;

III. Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da Rede, as instituições de ensino superior, os Centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional do educando, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

IV. Promover a participação do educando nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Direitos Humanos, entre outros.

Art. 15 São atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

I. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do educando, contemplando: a identificação das suas habilidades e necessidades educacionais específicas; história de vida e escolar; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas de cada um; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

II. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade arquitetônica, dos mobiliários e equipamentos da sala de AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

III. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas do educando e os desafios que este vivencia no ensino comum e estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem do educando nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

IV. Identificar habilidades e necessidades do educando, organizando os recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade de forma a instrumentalizar os professores das classes comuns para que possam reconhecer e explorar as potencialidades do educando, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, propiciando a sua participação e aprendizagem;

V. Orientar as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo educando de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

VI. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas do educando: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para educando com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para educando com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do Soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para educando cego; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA;

ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Art. 16 São atribuições dos Centros de Atendimento Educacional Especializado:

- I. Matricular, no Centro, educandos já matriculados em escolas públicas municipais de ensino regular;
- II. Registrar a frequência dos educandos e encaminhar às escolas;
- III. Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, os educandos matriculados no Centro;
- IV. Organizar a proposta pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado, tendo como base as normas vigentes, a formação e a experiência do corpo docente e técnico, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade de que dispõe;
- V. Construir a proposta pedagógica, considerando:
 - a) a flexibilidade da organização do AEE, individual ou em pequenos grupos;
 - b) a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de ensino;
 - c) as atividades a serem desenvolvidas conforme previsto no plano de AEE do educando.
- VI. Efetivar a articulação pedagógica entre profissionais do Centro com profissionais do ensino regular e educação infantil, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos educandos;
- VII. Colaborar com a rede pública de ensino e na formação continuada de professores que atuam na rede municipal de ensino, nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (SAEEs) e apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- VIII. Estabelecer, entre outros, redes de apoio à formação docente, ao acesso serviços e recursos e à inclusão profissional dos educandos que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade;
- IX. Participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos educandos atendidos no Centro (CAEE).

Art. 17 Deverá existir articulação entre ESCOLA/AEE/CAEE/SMEd:

- I. O Acolhimento de cada educando e de sua família é de responsabilidade da Escola e de seu Atendimento Educacional Especializado, do CAEE e da Secretaria Municipal de Educação;
- II. Deverão ser organizados e mantidos encontros periódicos entre ESCOLA/AEE/CAEE/SMEd para planejamento, acompanhamento, avaliação e encaminhamentos necessários;
- III. O CAEE terá a responsabilidade de promover encontros de formação continuada aos profissionais da Rede, em parceria com a mantenedora e/ou outras instituições;
- IV. Os casos omissos deverão ser analisados individualmente, de forma articulada, pela ESCOLA/AEE/CAEE/SMEd, com o devido registro em Ata.

Art. 18 Caberá à SMEd:

- I. Realizar pesquisa de demandas por SAEE, objetivando a otimização do atendimento da Educação Especial, por escola ou região, e quando necessário, fazer remanejamento do educando para outra escola;
- II. Orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, realizando contatos com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento do educando;
- III. Prover serviços de apoio, professor com habilitação e recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos;
- IV. Manter Centros de Atendimento Educacional Especializado;

- V. Criar mecanismos que facilitem o acesso à Educação profissional;
- VI. Firmar parcerias ou convênios com secretarias e instituições das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho, Transporte, Esporte, Lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola;
- VII. Ao ofertar Educação para educandos surdos, assegurar a formação em Língua Brasileira de Sinais à direção, equipe técnico-pedagógica e professores envolvidos diretamente no atendimento ao educando com a referida deficiência;
- VIII. Garantir, quando do atendimento de educandos surdos na rede regular de ensino, a presença de um intérprete.
- IX. Garantir que as escolas providenciem a acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, mobiliário e equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;
- X. Oferecer ao professor de sala comum, a formação continuada, para atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais;
- XI. Garantir às unidades escolares que não tiverem SAEE, o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados responsáveis pelos SAEEs de outras escolas.
- XII. Instituir um Fórum de Debates Permanentes acerca da Educação Especial na Rede Pública Municipal, composto pelos diversos segmentos e representações afins, para discutir, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido, o qual terá, ainda, a responsabilidade de propor os encaminhamentos que se fizerem necessários.

Art. 19 Caberá à Família:

- I. Participar ativamente das instituições que seu filho está vinculado, da elaboração e efetivação da Proposta Político-Pedagógica da Escola e/ou CAEE, contribuindo para a qualidade do Atendimento Educacional Especializado;
- II. Comprometer-se com os encaminhamentos feitos pela ESCOLA/AEE/CAEE/SMEd no que diz respeito ao educando.
- III. Receber e aplicar ao educando as orientações feitas pela ESCOLA/AEE/CAEE/SMEd, quanto ao uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Art. 20 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

AGUINALDO BRAZEIRO
ELIANE DE CAMPOS PEREIRA
JULIANE CARRÃO ANNES TELECKEN
LUCIANA DORNELLES NUNES
NEUSA NUNES E NUNES
PAULA DÉBORA BICA
ROSA MARIA LIPPERT CARDOSO
ROSI MARIA FONSECA DOS SANTOS
SAIONARA DA SILVA QUINTANA
SORAIA ESPEZIM DE CARVALHO
TERESINHA JACQUELINE GIMENEZ

Aprovada em Plenária, pela unanimidade dos presentes, nesta data.

Rosa Maria Lippert Cardoso
Presidente

JUSTIFICATIVA

A Escola Inclusiva rompe com a lógica de uma “Educação Especial” segmentada e segregadora, onde – por melhores que fossem as intenções – a tônica era o alijamento de significativa parcela da população. Todos aqueles que tinham deficiência de toda sorte, com comprometimento de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, aqueles com transtornos do desenvolvimento ou até mesmo aqueles com altas habilidades, enfim os tidos como “desajustados”, eram impedidos de partilharem do convívio escolar junto aos alunos que se “encaixavam” no padrão tido por “normal”. Lançava-se para longe dos muros da escola regular as diferenças, pois que estas eram vistas como verdadeiros estorvos e não como matéria-prima rica e indispensável no processo ensinoaprendizagem. Aos “diferentes” restava a “Escola Especial”, quando não o confinamento dentro de suas próprias casas. Cerceava-se, portanto, não apenas um direito hoje considerado fundamental, mas a possibilidade do convívio com o “outro”.

A Escola Inclusiva busca, portanto, superar o conceito de uma escola “eugênica”, de escola associada à pérfida e fantasiosa imagem de instituição formada por sujeitos “ideais”, onde inexistam quaisquer dificuldades ou empecilhos que “atrapalhem” o previamente concebido. A Escola que se deseja é, ao contrário, aquela que vê os desafios como força propulsora para o crescimento e aprendizado significativo de todos. A Escola Inclusiva é aquela aberta às idiosincrasias, por mais desconcertantes que possam parecer. É a Escola avessa ao elitismo e à “higienização” autoritária por vezes escondida sob práticas e discursos ou sob a forma de políticas públicas equivocadas. A Escola sonhada e defendida por este Colegiado – representante dos mais diversos setores da sociedade – é a que instiga e propugna por uma prática docente comprometida com o “outro”, solidária, afirmativa, capaz de construir caminhos que reforcem o vínculo com o educando, vínculo este indispensável para o sucesso escolar. Sucesso, vale lembrar, medido não apenas pelo quanto, mas pelo como se aprende, onde, por exemplo, a ludicidade esteja de mãos dadas com os “conteúdos programáticos”. A Escola Inclusiva é a que faz do seu ambiente verdadeira “ciranda de saberes”, colocando-os lado a lado, frente a frente, imbricando-os numa prazerosa e profícua dialética, confrontando-os sem hierarquizá-los. A Escola Inclusiva é a que humaniza as relações e aproxima os saberes.

É a que reconhece ser a aprendizagem um eterno devir, um processo contínuo e surpreendente. É, ainda, a Escola que reconhece a imensurável plasticidade cerebral. A reconhece e a instiga! A Escola Inclusiva é aquela que abre seus portões à comunidade, chamando-a à participar efetiva e continuamente das decisões, sejam elas pedagógicas, disciplinares, financeiras ou administrativas. A Escola Inclusiva não apenas ouve, mas ausculta as diferentes e – por que não? – divergentes vozes do coletivo. A Escola que se defende é aquela que otimiza o uso dos recursos financeiros, voltando-os precipuamente para a melhoria do atendimento à comunidade escolar, especialmente o educando. A Escola Inclusiva é aquela que concilia volição e ferramentas, sim, a vontade de fazer somado às condições estruturais para fazê-lo. Por fim, é a Escola que dá frutos, capaz de fazer germinar iniciativas que se propaguem, que extravasem os limites físicos da

instituição, contagiando positivamente a polis, fazendo de Cachoeirinha uma cidade de fato – e não apenas de direito – inclusiva.

A presente Resolução, conforme se lê na ementa, tem como objetivo regulamentar a Educação Especial, na perspectiva da Inclusão escolar, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Município de Cachoeirinha, independentemente da condição física, psíquica e mental. O documento exarado por este Colegiado começa por definir o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garante a dupla matrícula (respaldado na legislação nacional), esclarece competências (Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE; Secretaria Municipal de Educação – SMEd; Salas de Atendimento Educacional Especializado – SAEs; escolas; família), exige a elaboração de documentos escolares (PPPs e Regimentos) que contemplem o acesso e permanência do público-alvo na Escola, levando-se em conta os aspectos físico-estruturais e pedagógicos, assegura a Terminalidade Específica, exige a articulação entre escola, AEE, CAEE e SMEd, entre outros.

O Conselho Municipal de Educação-CME, através da presente Resolução, busca – portanto – não apenas referendar ou regulamentar a lei já existente, competência esta assegurada na Lei Municipal nº 2384, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Cachoeirinha. A ação do Colegiado vai além. Atesta, na verdade, a convicção de inúmeros segmentos da sociedade, da premente necessidade de uma Escola para todos, democrática, solidária, humana, voltada à formação de sujeitos felizes, éticos e participativos.

Rosa Maria Lippert Cardoso
Presidente