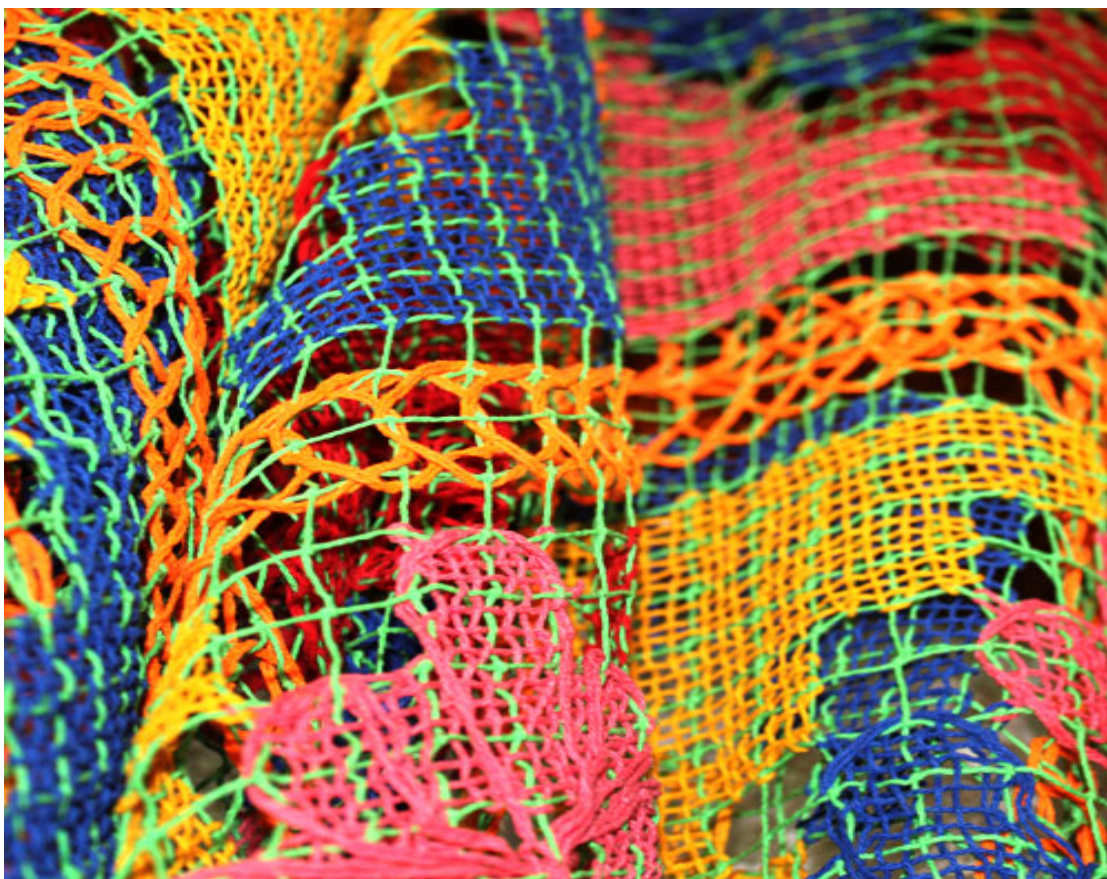


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

KÁTIA SILVA SANTOS

Tese de Doutorado

A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a *tessitura* na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA)



Porto Alegre – RS

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

KÁTIA SILVA SANTOS

Tese de Doutorado

**A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a
centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a
tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da
Conquista (BA)**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte do processo avaliativo para obtenção do título de Doutor.

Orientação: Prof. Dr. Claudio R. Baptista

Porto Alegre - RS

2012

SANTOS, KÁTIA SILVA

A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA / KÁTIA SILVA SANTOS. -- 2012.
203 f.

Orientador: Claudio R. Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Educação Especial. 2. Perspectiva Inclusiva. 3. Salas de Recursos Multifuncionais. I. Baptista, Claudio R., orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

KÁTIA SILVA SANTOS

Tese de Doutorado

A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a *tessitura* na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista (UFRGS) - **Orientador**

Prof. Dra. Nalú Farenzena (UFRGS)

Prof. Dra. Clarice Saete Traversini (UFRGS)

Prof. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado (PUC-SP)

Prof. Dra. Francéli Brizolla (UNIPAMPA)

Agradecimento especial...

Somos frequentemente movidos pelo desejo de encontrar o objeto capaz de expressar o amor que sentimos uns pelos outros... “nos perguntamos sobre o que é suficiente?” [...] de todos os presentes que as pessoas dão umas às outras, os mais significativos e duradouros são o amor simples, porém sólido e o presente da história (Clarissa Pinkola Estes).

ao meu amado irmão (*in memoriam*), pela bonequinha de gesso e pela história que ela conta. No transcorrer da produção desta tese, ele partiu e deixou meu coração cheio de saudades; saudades do seu bom humor, da sua amizade. Movida por esse sentimento enorme, tenho, todos os dias, buscado ser uma pessoa melhor – melhor para mim mesma e para os outros – afinal, a nossa passagem por aqui, por este espaço/tempo é muito rápida... Por isso, eu hoje só agradeço pela oportunidade de estar viva; só agradeço;

ao meu pai (*in memoriam*), por ter me ensinado a confiar nas pessoas, a observar a vida, a acreditar nos nossos sonhos, a ser sincera e por ter me ensinado a ‘andar’ de bicicleta...

à minha mãe querida, pela vida, pelo amor, pelo carinho, pela força, por me ensinar todos os dias a cuidar das pessoas que amo e pelas tantas ‘fitas de cabelo’, estas tão lindas e coloridas que dizem do zelo com o qual sempre fui cuidada durante minha infância;

à minha irmã muito amada Paty, pela lindeza da pergunta que fazemos sempre uma à outra, significando nossa confiança e amizade profunda – “o que você acha, irmã?”. Você, para mim, é um exemplo de sabedoria e de bondade;

aos meus sobrinhos amados, Bel e Duda, pela mais linda música que meus ouvidos puderam ouvir “Tia Kátia, você vem quando?” É muito bom ter vocês em minha vida;

à minha cunhada Cleide, por ser uma mãe tão presente para os meus sobrinhos e ao meu cunhado, a quem chamo carinhosamente de Jhones, por ser um companheiro tão presente para minha irmã;

ao meu primo Fábio, pela amizade e força;

ao meu querido amigo Loris, pelo carinho, pela força, pela paz, por estar sempre presente;

aos meus amigos Rose e Henrique, pelo carinho pela torta de bombom e pela caminha do quarto de hóspedes que sempre me acolheu; pelas risadas nos momentos festivos, pela leveza da minha amiga, e especialmente por terem me convidado para ser a dinda do Davi, a quem amo tanto, e a minha amiga Filô, mãe do companheiro da Rose;

às minhas amigas Karina, Francine, Dolores, Carol, Vanessa e Gil, pelas risadas, pelos papos tão outros que sempre ajudavam na construção da tese, dando um sabor todo especial para a minha vida. Afinal, o “O essencial é invisível aos olhos” (Livro *O Pequeno Príncipe*);

à Edesmin, pelas preces;

ao professor Claudio Baptista, pelo processo de orientação tão respeitoso, pela força, pela confiança e pela paciência;

às meninas do NEPIE (Aline, Bárbara, Luciane, Carla, Paulinha, Marlene, Mauren, Cláudia, Fabi, Francele, Gabriela, Dária, Estela, Melina, Clarissa), pelas opiniões, às vezes, secretas, manifestadas, no sorriso, no balançar da cabeça;

aos meninos queridos, Carlos e Edson, também do NEPIE, pela força e amizade;

às minhas colegas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA), especialmente à Ioná, Angélica, Madalena, Denise e Ginúbia;

aos meus novos amigos, colegas de trabalho, e aos queridos alunos do IFBA – Campus Porto Seguro – BA, pelo bom humor, pela leveza;

ao CNPQ, pelo apoio financeiro;

aos funcionários da Secretária da Pós-graduação, destaco aqui Mery(*in memoriam*) por sua gentileza;

à professora de português – Beatriz Kloss (Bíti) pela correção do trabalho;

ao professor de inglês, Carlos, pela paciência e delicadeza;

à professora querida Ana Palmira que sempre incentivou;

à Salete, pela gentileza e serenidade constante no momento de impressão dos rascunhos e originais da tese;

aos meus professores e colegas das disciplinas cursadas tanto no mestrado quanto no doutorado, muito obrigada; destaco aqui a gentileza e a atenção da professora Nalú Farenzena.

a gentileza e a atenção da professora Kátia Caiado;

Tanta gente, tanta gente...

E, assim, finalmente...

Obrigada, Deus – força inteligente – por toda essa gente que tem contribuído para a *tessitura da minha existência*...

Dedicatória

Dedico este estudo a quatro mulheres que me ensinam muito mais pelas ações do que pelo discurso: minha querida 'mainha', meu anjo da guarda – uma professora alfabetizadora; minha irmã Paty, uma Engenheira Agrônoma comprometida com as questões ambientais; minha avó rendeira e minha bisavó parteira.

Dedico-o também aos profissionais comprometidos com a educação em nosso país.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as configurações assumidas pela atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA), dando ênfase aos ‘possíveis efeitos’ do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas. No percurso da pesquisa, foram assumidos como prioritários os conceitos batesonianos e a produção de estudiosos do campo da análise de políticas, tais como Muller e Surel. Em Bateson, encontram-se ideias disparadoras que dão ênfase às relações, ao contexto, à compreensão do processo. Na produção de Muller e Surel, percebe-se a multiplicidade de fatores que circundam a produção das políticas. A junção das perspectivas possibilitou a compreensão acerca da ação de implementação de políticas públicas como processo de aprendizagem. A tessitura proposta pelo estudo sugeriu uma forma de pesquisa do tipo qualitativa, em que foram usados os seguintes instrumentos metodológicos: análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, observação-participante e questionários. Com base nesse movimento de pesquisa, chegou-se ao entendimento de que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo documento orientador foi publicado em 2008, pode ser compreendida como ‘um marco de referência’ global que vem sendo interpretado pela Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA) com base nos direcionamentos dados às políticas locais. No que se refere ao processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, neste contexto, o estudo e a análise dos dados possibilitaram a observação de que a existência dessas salas no interior das escolas, apesar de não serem garantia de inclusão escolar, vem gerando significativos movimentos: primeiramente, em âmbito geral; depois, em âmbito mais específico, visto que está diretamente vinculado às práticas. No âmbito mais geral, pode-se inferir que o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais vem contribuindo para a construção da compreensão de que a escola comum e pública é também um espaço das pessoas com deficiência. Em âmbito mais específico, observa-se que a constituição desses espaços, no interior das escolas, tem levado à produção de uma espécie de interconexão entre as práticas da escola comum e as da Educação Especial. Esse movimento poderá possibilitar transformações expressivas nas ações que serão desenvolvidas cotidianamente nas escolas, pois é possível perceber que existe uma aposta no processo educativo e na aprendizagem do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial, Perspectiva Inclusiva, Salas de Recursos Multifuncionais.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender las configuraciones asumidas por la actual Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, en la Red Municipal de Educación de Vitória da Conquista (BA), con énfasis en los ‘posibles efectos’ del proceso de implementación de los Salones de Recursos Multifuncionales en las escuelas. En el transcurso de la investigación, fueron asumidos como prioritarios los conceptos batesonianos y la producción de estudiosos en el campo del análisis de políticas, como Muller y Surel. En Bateson, se encuentran ideas disparadoras que hacen hincapié en las relaciones, en el contexto, en la comprensión del proceso. En la producción de Muller y Surel, se percibe la multiplicidad de factores que rodean a la producción de las políticas. La unión de las perspectivas permitió la comprensión de la acción de implementación de las políticas públicas como un proceso de aprendizaje. La tesis propuesta por el estudio sugirió una forma de investigación del tipo cualitativo, en la cual se utilizaron las siguientes herramientas metodológicas: análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, observación participante y cuestionarios. Sobre la base de este movimiento de investigación, se llegó a la comprensión de que la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, cuyo documento guía fue publicado en 2008, puede ser comprendida como ‘un punto de referencia’ global que sigue siendo interpretado por la Red Municipal de Educación de Vitória da Conquista (BA) según las direcciones dadas a las políticas locales. Con respecto al proceso de implementación de los Salones de Recursos Multifuncionales, en este contexto, el estudio y el análisis de los datos permitieron observar que la existencia de estos salones dentro de las escuelas, aunque no garantiza inclusión escolar, sigue generando significativos movimientos: en primer lugar, en su alcance general; a continuación, más específicamente, pues están ligados a las prácticas. En su alcance más general, se pudo inferir que el proceso de implementación de los Salones de Recursos Multifuncionales sigue contribuyendo para la construcción de la comprensión de que la escuela común y pública es también un espacio de las personas con discapacidad. Más específicamente, se observa que la constitución de esos espacios, dentro de las escuelas, sigue resultando en la producción de un tipo de interconexión entre las prácticas de la escuela común y las de la Educación Especial. Ese movimiento podrá permitir cambios significativos en las acciones que se desarrollarán cotidianamente en las escuelas, pues se puede percibir que hay una apuesta por el proceso educativo y por el aprendizaje del estudiante con discapacidad.

Palabras-clave: Educación Especial, Perspectiva Inclusiva, Salones de Recursos Multifuncionales.

Abstract

This study aimed to understand the configurations assumed by the current National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, in the Municipal Education Network of Vitória da Conquista (BA), with emphasis on the 'potential effects' of the implementation process of the Multifunctional Resource Classrooms within schools. In the course of the research, priority was given to the Batesonian concepts and the production by scholars in the field of policy analysis, such as Muller and Surel. In Bateson, one finds triggering ideas which emphasize the relationships, the context, and the comprehension of the process. In Muller's and Surel's production, one notes the multiplicity of factors which surround the production of policies. The junction of perspectives enabled the comprehension of the action of implementing public policies as a learning process. The fabric proposed by the study suggested a research of qualitative kind, in which the following methodological tools were used: document analysis, semi-structured interviews, participant observation and questionnaires. Based on this research movement, one came to the understanding that the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, whose guiding document was published in 2008, can be understood as a global 'reference landmark' which has been interpreted by the Municipal Education Network of Vitória da Conquista (BA) on the basis of the directions given to the local policies. With regard to the implementation process of the Multifunctional Resource Classrooms, in this context, the study and analysis of the data enabled us to observe that the existence of these classrooms within schools, even though it is not guaranty of school inclusion, has generated significant movements: first in general terms; then more specifically, since they are linked to the practices. In more general terms, one could infer that the process of implementing the Multifunctional Resource Classrooms has contributed to building the comprehension that the common and public school is also a space for people with disabilities. In the more specific context, one notes that the constitution of such spaces, within schools, has led to the production of a kind of interconnection between the practices by the common school and those by the Special Education. This movement may enable significant changes in the actions which will be developed on a daily basis in schools, for it is possible to note that there is a bet on the educational process and on the learning of students with disabilities.

Key-words: Special Education, Inclusive Perspective, Multifunctional Resource Classrooms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

TABELA 1	100
TABELA 2	100
TABELA 3	101
TABELA 4	101
TABELA 5	106
TABELA 6	106
TABELA 7	106
TABELA 8	107
TABELA 9	114
TABELA 10	131
TABELA 11	157

FIGURA

FIGURA 1	102
FIGURA 2	103
FIGURA 3	132

SUMÁRIO

FICHA DE APROVAÇÃO	III
AGRADECIMENTOS	IV
DEDICATÓRIA	VII
RESUMO	VIII
RESUMEN	XIX
ABSTRACT	X
QUADRO DE ILUSTRAÇÕES	XI
SUMÁRIO	XII
EPÍGRAFE	XIII
INTRODUÇÃO	19

I PARTE

DAS ESCOLHAS DA TESSITURA

1	CONCEITOS BATESONIANOS E A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	30
1.1	GREGORY BATESON: VIDA E OBRA	31
		34
1.2	GREGORY BATESON E A MODERNIDADE	
1.3	CONCEITOS QUE SE DESTACAM NA OBRA BATESONIANA: RELAÇÕES, CONTEXTO, CISMOGÊNESE	38

1.4	APRENDIZAGEM E/OU DEUTOAPRENDIZAGEM	40
1.5	CONCEITOS BATESONIANOS E AS CONEXÕES POSSÍVES COM A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	42
1.6	NOTAS SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA	50

II PARTE DO CRUZAR DOS FIOS

2	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM 'CONSTRUTO'	56
2.1	DIREITO E CIDADANIA NO BRASIL	57
2.1.1	O Direito à educação no Brasil	61
2.2	O DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	66
2.2.1	Novas configurações para a Política de Educação Especial no	71

Brasil: ação complementar/transversal

2.2.2	O Documento - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	80
2.2.3	A Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais	85
2.3	CRUZANDO OS FIOS	88

III PARTE

O CONTEXTO DA PESQUISA

3	A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA): DIÁLOGOS ENTRE O GLOBAL E O LOCAL	91
3.1	COMPREENDENDO O MUNICÍPIO COMO UM ENTE FEDERADO	92
3.2	O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA): UMA 'JANELA' INTERPRETATIVA	98
3.2.1	A Rede Municipal de Educação como cenário da pesquisa	99

3.2.2	A política local de organização curricular por ciclos	108
-------	---	-----

3.3	RETOMANDO AS ‘PISTAS’ DO CENÁRIO	115
-----	----------------------------------	-----

IV PARTE
DA IMPREVISIBILIDADE DOS DESENHOS

4	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA): <i>O CONSTRUTO DE PESQUISA</i>	118
---	--	-----

4.1	O PERCURSO HISTÓRICO	119
-----	----------------------	-----

4.2	A PERSPECTIVA INCLUSIVA E O QUADRO GERAL DE AÇÕES NO CONTEXTO DA REDE	125
-----	---	-----

4.3	AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: INTERPRETAÇÕES LOCAIS	129
-----	---	-----

4.3.1	As Salas de Recursos Multifuncionais como uma ‘demanda’	131
4.3.2	O profissional que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais	134
4.3.3	A dinâmica de trabalho no contexto da rede: a identificação, o atendimento, as parcerias e a relação com a organização curricular por ciclos	142
4.3.4	A diversidade do grupo de alunos contemplado pelo Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais	156
4.3.5	‘Costuras’	162

V PARTE

A CIRCULARIDADE DOS/NOS DESENHOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS...

5	AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A ESCOLA COMUM E PÚBLICA <i>COMO ESPAÇO DE TODOS</i>	165
	REFERÊNCIAS	180
	ANEXOS	196

*Tecer a renda e tecer a vida como arte
manifesta pela vontade de fazer, de interpretar e de ser
feliz. (autor desconhecido)*

1 INTRODUÇÃO



As imagens que serão expostas neste estudo se referem a processos de fabricação da renda, que é um tipo de artesanato trazido da Europa para o nosso País por congregações religiosas. Em terras brasileiras, encontramos dois tipos de renda: a *Renda de Agulha*, ou *Renascença*, e a *Renda de Bilro*. Suas técnicas vêm sendo repassadas de geração em geração, há mais de um século, sustentando a tradição e a vida de milhares de famílias, as quais vivem desse ramo artesanal. A fabricação da renda tem sido um dos principais artesanatos cultivados no Nordeste. Nessa região, em muitas casas, mulheres de todas as idades encontram-se reunidas, cantando e tecendo por longas horas a fio.

Sou nordestina e neta de rendeira. Quando criança, eu costumava observar minha avó tecer fio a fio sua renda. Ela passava horas e horas, sentada na frente de uma almofada, movendo os seus bilros,¹ fazendo surgir lindos desenhos. Eu ficava ali, quieta no canto; não entendia como os desenhos surgiam; parecia “milagre”, mas eram os fios, apenas os fios que se cruzavam, dando forma às novas relações.

O tempo passou, e, hoje, retornar a esses “momentos”, por meio da memória, faz-me perceber que a ação de “tecelã” da minha avó, que ainda me intriga, vem contribuindo para o processo de deslocamentos em minha forma de aprender, de pensar e de agir em minha epistemologia. Um fio sobre o outro fio me faz pensar nas *relações*, em uma parte



¹ Instrumento de madeira utilizado pela rendeira para fabricar renda.

relacionada à outra, ou seja, sugere a complexidade, e não a simplicidade, que é fruto de um suposto pensamento simplificador.

É importante explicar que o que chamo de “pensamento simplificador” foi o resultado da reflexão que venho realizando acerca da forma de *conhecer*, a qual começou a ganhar contorno a partir dos séculos XVI e XVII, momento histórico, nomeado por nós, ocidentais, de *Modernidade*.

O pensamento moderno marcou a separação entre dois grandes campos do conhecimento: o da Ciência e o da Filosofia. A partir desse período, toda experiência passou a ser “matematizada”, e, com base nessa racionalidade, a natureza passou a ser atomizada, reduzida a elementos mensuráveis. O número e a medição começaram a constituir a linguagem da época (SANTOS, 2007).

Pensadores como Gregory Bateson, dentre outros, têm questionado essa lógica em suas obras; pertencem, na atualidade, a um movimento que problematiza as bases epistemológicas da forma de *conhecer*, *de apreender* moderna, que aqui chamo de tradicional. Em Bateson, encontro a ênfase *nas relações, no contexto, na recursividade e na compreensão do processo*. Tais conceitos nos orientam em direção à percepção da complexidade, e não da simplicidade. Nesse sentido, buscarei realizar uma aproximação cuidadosa e interessada com as ideias do referido estudioso. Minha tentativa foi a de “escapar” da fragmentação, da separação e da análise das partes. Para tanto, penso que Bateson poderá contribuir na construção do ‘olhar’ sobre o objeto a ser analisado.

Ressalto que a metáfora da tecelagem (da confecção da renda de bilro, dos fios sobre os fios apresentados em imagem) se constitui em uma estratégia facilitadora da linguagem. Afinal, as metáforas são para nós, humanos, o que a água é para o peixe (SARDINHA, 2007).

A palavra *fio* significa fibra extraída de plantas têxteis, linhas que foram fiadas, tecidas. Assim, *tecendo*, *cruzando*, *trançando*, pretendo ir construindo novos desenhos, novos conceitos, novas formas de interpretação. Utilizo, então, o termo *fio*, no decorrer deste estudo, com o intuito de vislumbrar a complexidade dos processos decorrentes das ações humanas. A ação aqui retratada se refere a processos de implementação de Políticas Públicas.

O termo política é polissêmico; isso é um fato. Pode indicar tanto a esfera da política (*polity*) quanto a atividade política (*politics*), como também a ação pública (*policies*). O primeiro uso faz a distinção entre o mundo da política e o da sociedade civil, podendo variar a fronteira entre os dois, de acordo com os lugares e as épocas; o segundo designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos públicos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização); finalmente, o terceiro, relaciona-se ao processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípios, em torno de objetivos explícitos (MULLER e SUREL, 2002).

É imprescindível ressaltar que tais termos e/ou dimensões encontram-se intimamente relacionados; não considero possível falar de um sem ilustrar o outro. Anuncio, entretanto, que este estudo se vincula, principalmente, ao entendimento da política como ação pública (*policies*).

Neste momento do texto, abro parênteses para anunciar um pouco da dimensão do ‘olhar’ a ser lançado sobre tal ação pública. O ‘olhar’ a que faço referência parte da sala de aula, do pátio, do recreio e do encontro com os alunos, da conversa na sala dos professores, pois sou (fui) professora dos anos iniciais do ensino fundamental, e, como tal, vivo, questiono a política, ou as políticas que permeiam a instituição escolar.

Estudiosos desse campo, como Beloni, Magalhães e Souza (2001, p. 10), definem uma política pública como “conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinado objetivo”. Segundo esses autores, uma política pública tem finalidades e desempenha papéis mais amplos e significativos do que aqueles expressos nos seus objetivos explícitos. Isso se deve à sua constante inter-relação com outras políticas e instituições sociais.

O reconhecimento dessa complexidade tem me levado à busca de definições que considerem a participação dos sujeitos, das instituições, dos atores sociais. Assim, tenho compartilhado da concepção de política pública adotada por Muller e Surel (2002), os quais a definem como um *construto social* e como um *construto* de pesquisa.

Neste estudo, a ideia de “*construto social*” vem colaborar para a compreensão das *relações* que são estabelecidas entre sujeitos, sociedade, política pública e Estado. Essa

relação, em tese, poderá ser favorável ao desenvolvimento de ações que objetivem a garantia de direitos. Refiro-me aos tão apregoados direitos fundamentais do homem², a saber: os civis, ligados à liberdade de ir e vir, à propriedade e à igualdade perante a lei; os políticos, vinculados à participação do cidadão no governo e na sociedade, e os sociais, relacionados às condições favoráveis que resultem em vida digna e independente com saúde, trabalho, moradia, transporte e educação.

Saliento, de antemão, que, ao realizar a ligação entre políticas públicas e garantia de direitos, não tenho a intenção de adotar, como base de compreensão, uma tradição funcionalista/mecanicista, em que são destacados somente os resultados das políticas públicas pela avaliação destas (BONETI, 2007). Ao contrário, estudar essa temática em nossa contemporaneidade, nomeada por Bauman (2007) como “modernidade líquida”, implica ‘perceber’ a complexidade que envolve a dinâmica da formulação e da operacionalização dessas políticas. Contudo, acredito que, nossos tempos, nossos contextos são marcados por processos de exclusão; assim, é de suma importância não desconsiderar, de fato, a abordagem que realiza a associação entre as políticas públicas e a garantia de direitos do cidadão.

Após essa advertência, destaco que, para Carvalho (2001), ao se observar o processo histórico de constituição dos direitos do homem no Brasil, percebe-se uma trajetória peculiar, caracterizada, inicialmente, pela suposta ênfase nos direitos sociais, seguindo-se, posteriormente, nos direitos políticos e, finalmente, nos direitos civis. Essa visão se mostra diferente daquela elaborada por Marshall, segundo a qual, na escala dos direitos do homem, em primeiro lugar, vieram os direitos civis, no século XVIII; em segundo, os direitos políticos, no século XIX e, finalmente, na terceira posição, os direitos sociais no século XX.

No Brasil, a conquista de direitos políticos, civis e econômicos foi acompanhada de progressiva fragilização dos já débeis direitos sociais (NOVAMERICA, 2008). Com base nessa reflexão, é coerente afirmar que os direitos sociais ainda não têm sido ‘efetivados’ por meio de políticas públicas, visto que nossa sociedade ainda convive com problemas centrais, tais como a violência urbana, as péssimas condições dos serviços de saúde, o

² Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

desemprego, o analfabetismo e a má qualidade da educação. Observo que ‘modificar’ essa realidade demanda ações governamentais bastante complexas.

Tomando como ponto de partida ‘o direito à educação no Brasil’ – uma vez que muitos o consideram como direito estratégico no contexto dos outros direitos –, penso ser possível vislumbrarmos essa complexidade. Nesse sentido, dois processos se destacam: o primeiro diz respeito a um aparecimento tardio de políticas públicas educacionais em âmbito nacional, as quais começaram a ser desenhadas somente a partir da década de 1930; o segundo vincula-se ao aparecimento de políticas locais. Refiro-me aqui às iniciativas tomadas pelas gestões municipais, objetivando atender a demandas/reivindicações dos direitos dos sujeitos. Esses processos, talvez, signifiquem a dinamicidade das relações entre o todo e as partes, ou seja, um movimento que solicita que todos nós superemos a compreensão fragmentada cartesiana, na qual o todo é resultado da soma das partes, e assumamos que o todo é, *ao mesmo tempo*, maior e menor que a soma das partes.

Analisemos o primeiro processo – a tardia produção de Políticas Públicas Educacionais Nacionais. A História da Educação brasileira nos revela que, somente em fins do século XIX e início do século XX, a educação começou a ser reclamada como uma Política necessária ao desenvolvimento do País, o que nos mostra que uma tradição excludente vem garantindo o acesso à instrução, desde os primórdios do Brasil Colônia, apenas a um pequeno grupo de sujeitos, em sua maioria abastados e ‘normais’³.

Tenho observado que a resposta para esta demanda – a da efetivação do direito à educação para o grupo dos excluídos (indígenas, negros, pobres, pessoas com deficiência etc.) – implica ações no âmbito quantitativo e no qualitativo. No que diz respeito ao âmbito quantitativo, é imprescindível a ampliação do número de escolas que objetivem o acesso desse grupo. No que se refere ao âmbito qualitativo, é fundamental que haja constante capacitação docente, pagamento de salários adequados para todos os profissionais da educação, recursos didático-pedagógicos, coerência das propostas curriculares etc. Todos esses aspectos podem vir a ser potencializadores da permanência dos sujeitos no espaço escolar.

³ O termo “normal” torna-se condizente com a compreensão moderna calcada em oposições binárias – normal ou anormal, bom ou mal, belo ou feio etc.; uma lógica que tem garantido/justificado a exclusão educacional de todas aquelas pessoas que não se encaixavam no perfil de normalidade desejável

As referidas estratégias, em tese, poderão também colaborar para mudanças na estrutura escolar. Afinal, na escola, ainda temos por hábito a busca pela “homogeneidade”; persistimos em “enquadrar” objetos e pessoas; separamos, dividindo em categorias: os “bons”, os “inteligentes”, os “normais”. Vamos construindo lugares segundo nossa necessidade de categorizar, marcando espaço conforme nossas representações, permeados por um pensar que simplifica as situações e o próprio sujeito (SANTOS, 2007).

O segundo processo refere-se ao aparecimento de uma dinâmica de ‘confecção’ de políticas locais dos municípios que parecem ter como objetivo o desenvolvimento de ações que colaborem para o processo de democratização de ensino, dando ênfase tanto aos aspectos quantitativos quanto aos qualitativos. Algumas dessas ações apresentam, como ponto de partida, a participação de pesquisadores, intelectuais, comprometidos com a luta pela garantia do direito à educação, em atividades ligadas à gestão em prefeituras (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

Nesse sentido, julgo interessante destacar a análise realizada por Brizolla (2009). Para ela, o desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes ou alternativas à política central, constitui-se como uma tarefa social imprescindível para o avanço da democracia. Ainda segundo o autor (ibidem), a conquista da condição democrática demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas. Contudo, esse movimento não poderá ser compreendido/interpretado como mera postura de “desresponsabilização” de alguns dos agentes da política em relação ao processo a ser construído (BRIZOLLA, 2009).

São muitos os exemplos de políticas locais, que englobam desde a implementação da gestão democrática até a política de organização curricular por ciclos, dentre outras. Destaques merecem ser dados às ações empreendidas pelas prefeituras de São Paulo, Belém do Pará, Belo Horizonte e Porto Alegre. Ações que, reafirmo, objetivam atender as demandas locais.

Em relação à política de organização curricular por ciclos, por exemplo, é possível citar ações locais que podem ser assim datadas: a promoção automática, nos anos de 1950, suscitada pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira; as experiências de implantação de ciclos levadas a cabo em diferentes municípios nas décadas de 1960 e

1970; a adoção dos ciclos de alfabetização por vários governos municipais na década de 1980; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo, nas propostas político-pedagógicas autodenominadas de radicais, nos anos 1990, e, ainda, a expansão do regime de ciclos nas diversas redes municipais no ano de 2000 (BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, 1999).

Todas as ações acima enumeradas sugerem a modificação da estrutura da escola. É necessário salientar que, em algumas dessas propostas, houve iniciativas que tornaram possível a atenção ao grupo de alunos com deficiências⁴.

Com base nas propostas de revisão da lógica de exclusão educacional, segundo minha percepção, o município de Vitória da Conquista (BA) – contexto sobre o qual apresento também minhas conjecturas/reflexões –, a partir de 1998, também passou a adotar um tipo de política ‘local’, manifesta na Rede Municipal de Educação, que tem como meta a democratização do ensino.

Atuei como professora e coordenadora escolar nessa rede por mais de dez anos. Assim, assumindo que a subjetividade é inerente a qualquer pesquisa, retomo esse contato comigo mesma, relatando um pouco dessa trajetória, dessa união entre prática e teoria, percebidas em um movimento que, para mim, lembra, como disse em outro momento, “[...] aquele mover instigante das ondas do mar; elas vão e vêm, mas a cada volta não são mais as mesmas, são outras ondas, trazem outras coisas, outros objetos, outras conchas, outros elementos” (SANTOS, 2007, p. 14).

Iniciei minha carreira como docente de Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Vitória da Conquista, no ano de 1999, em uma sala com 27 alunos do primeiro ano do ciclo. Lá os primeiros desafios começaram a se desenhar. Desafios que surgiam na/da relação pedagógica com os sujeitos – alunos. Eles impulsionaram um movimento de

⁴ Importante citar, porém, que o **Documento - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação** -define que os **alunos atendidos** pela Educação Especial, com fins de suplementação e complementação curricular, engloba além dos **sujeitos com deficiência os com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades**. Contudo, no transcorrer deste estudo, farei uso preferencialmente do termo pessoas com deficiência em concordância com a atual política. Este mesmo documento, como será exposto na II PARTE deste estudo, enfatiza que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, havendo situações em que os termos **transtornos globais do desenvolvimento serão citados por serem evocados também nos textos das normativas**.

questionamento sobre a forma de condução da minha prática e sobre os instrumentos de que, naquele momento, eu dispunha para a docência. Encontrei Leo,⁵ que “não ficava quieto” (seria considerado “hiperativo” pela psicopedagogia), Lara, Vanessa, Virgínia, que, segundo as professoras precedentes, eram crianças que “não aprendiam” e que deveriam ser encaminhadas para as “classes especiais”. As palavras – dificuldades, problemas de comportamento – soavam forte, estando presente nos discursos e nomeando os sujeitos.

Na atualidade, percebo a importância do contato com tais alunos; afinal, toda minha trajetória na rede foi influenciada por esse *encontro*, ou seja, o meu ‘olhar’ sobre a escola, sobre a relação pedagógica assumiu novas formas, novos direcionamentos.

É importante dizer que este período, o do ano de 1999, também marcou o início do que a gestão eleita denominou de ‘popular’, com o Partido dos Trabalhadores assumindo a Prefeitura desse município. No bojo dessa gestão, havia a expectativa de que mudanças de cunho progressista seriam instaladas no campo educacional.

De fato, as propostas traziam algo de inovador, pois visavam a provocar mudanças na estrutura das escolas da rede. Dentre elas, destaco as seguintes: a **organização das escolas em ciclos**, que abrange os momentos (dos Ciclos por fases – 1999, dos Ciclos de Aprendizagem – 2004, dos Ciclos de Formação Humana – 2006 e, atualmente, uma nova versão dos Ciclos de Aprendizagem – 2009). Essa organização curricular promoveu um tipo de enturmação por idade e por nível de desenvolvimento formativo; foi instituída a avaliação que passou a objetivar a formação, pautando-se em instrumentos como pareceres descritivos, autoavaliação e conselho de classe; constituíram-se as turmas de progressão,⁶, que eram classes de circulação entre os ciclos.

Outras inovações também modificaram a lógica das escolas da rede: a **incorporação de professores de apoio à aprendizagem**, destinados a realizar um trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem durante as etapas do ciclo; **capacitação permanente dos profissionais da escola**, além do oferecimento do Curso de

⁵ Leo, Lara, Vanessa, Virgínia (nomes fictícios).

⁶ Turmas de Progressão são espaços transitórios; são organizadas com a finalidade de oportunizar a aquisição de habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no período normal de escolaridade, [...] os quais apresentam defasagem entre idade/ciclo (SMED, 2004, p. 23).

Pedagogia, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para os professores sem formação em nível superior.

Como professora, tenho constatado que as ações acima descritas vêm contribuindo para potencializar a permanência do aluno na escola, especialmente de um grupo de sujeitos que, no contexto escolar, demandam uma gama de ações mais específicas. Refiro-me às pessoas com deficiência. Observo que as referidas ações estão também associadas, em parte, à condição de Polo de Inclusão Educacional que o município ocupa no cenário estadual desde o ano de 2004.

O município de Vitória da Conquista, na atualidade, faz parte do grupo de 166 municípios que, no âmbito do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade,⁷ foram escolhidos para se tornarem polos de inclusão educacional de pessoas com deficiência. Os municípios selecionados têm recebido do Ministério da Educação (MEC) documentos e formação com enfoque inclusivo, atuando, assim, como multiplicadores para outros 2.583 municípios de suas áreas de abrangência (BRASIL, 2005).

Como é possível perceber, a preocupação com os processos educacionais dos sujeitos com deficiência vem ganhando, nestes últimos anos, aparentemente, mais espaço no campo das ações da Rede Municipal de Educação. Esta vem, aos poucos, por intermédio da relação com Ministério da Educação, ampliando o número dos espaços especializados (Salas de Recursos Multifuncionais) no interior das escolas comuns, fornecendo formação para os professores na perspectiva da educação inclusiva, dentre outros movimentos.

Convém lembrar que todas as ações empreendidas pela Rede Municipal de Vitória da Conquista, que têm sido descritas até aqui, vêm também sendo caracterizadas/acompanhadas por movimentos ‘aparentemente’ contraditórios, tais como o ir e o vir, a negação e a aceitação, o avançar e o retornar, a continuidade e a ruptura. Não os compreendo, porém, como binários, mas os percebo como movimentos pertencentes aos conflitos que são condizentes com os processos humanos.

⁷ O Programa Direito à Diversidade tem como objetivo apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento especializado e à garantia da acessibilidade. No segundo capítulo deste estudo, mais detalhes serão apresentados sobre esse programa.

Com o ‘olhar’ voltado para a globalidade dessas ações e instigada pela publicação, em janeiro de 2008, do documento intitulado *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, começo/comecei a me questionar: como a Rede Municipal vem compreendendo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*? De maneira específica: *quais direcionamentos a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista tem assumido como base em tal política? Quais ações têm caracterizado essa política no interior da rede? Qual o papel dos atores? Quais os efeitos do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas da rede, já que esta é uma das ações disparadas pela política? Como esses espaços surgem como uma demanda? Quem atua nesses espaços? Qual a dinâmica de trabalho?*

Com base nesses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo *compreender as configurações assumidas pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, dando ênfase aos ‘possíveis efeitos’* do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior *das escolas da rede*. Com a palavra ‘efeitos’ desejo significar *implicações, decorrências das ações entrecruzadas, imbricadas, contraditórias e, por isso, complexas*.

Penso que esse movimento implica focalizar a complexa relação entre o macro e o micro, entre o global e o local, ou seja, colocar em ‘evidência’ a ação direta do Ministério da Educação nas escolas e no cotidiano dos sujeitos envolvidos – gestores, professores e demais profissionais – por meio das políticas. Dessa maneira, assumo o desafio de compreender, durante o transcorrer deste trabalho, a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um construto*, percebendo também que as ações disparadas por ela podem ser compreendidas como ‘novas interpretações para o problema’ conforme sinalizam Muller e Surel (2002).

Refletindo sobre a dinâmica dos movimentos aqui destacados, que reúnem/conglomeram tanto os direcionamentos da Rede Municipal de Vitória da Conquista, em sua totalidade, quanto os aspectos ligados ao cotidiano das escolas municipais, cotidiano esse que tenho acompanhado não como espectadora, mas como

sujeito inserido no contexto. Acredito que as ações disparadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (dentre elas a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais) têm encontrado condições favoráveis, pois a rede vem, ao longo dos anos, assumindo um tipo de organização que, em princípio, parece privilegiar a formação do aluno em sua totalidade.

Nesse sentido, no que se refere à dinâmica da rede, observo os efeitos da política de organização curricular por ciclos, bem como os mecanismos de flexibilidade gerados por essa forma de organização. No âmbito da escola, percebo que os efeitos de tais dispositivos levam os sujeitos – professores, gestores – a um tipo de redimensionamento de suas práticas cotidianas, como, por exemplo, transformações nos processos de percepção do sujeito-aluno. Resta-nos saber que desenhos surgirão dos novos entrelaçamentos dos bilros, do entrelaçamento das políticas.

Assim, o estudo proposto encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte, apresento alguns conceitos batesonianos e as possíveis conexões com estudos do campo da análise de políticas públicas; na segunda, realizo uma discussão abordando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um construto; na terceira, anuncio o contexto de pesquisa; em um quarto momento, apresento a política de Educação Especial da Rede Municipal de Vitória da Conquista; e no quinto momento, direciono a confecção para as considerações finais.

Gostaria de lembrar ao leitor que, ao iniciar cada parte, cito trechos do meu *diário de campo*, ou seja, tento levar para cada uma um pouco das minhas angústias, dos meus desejos e dos meus anseios. Vou me autorizar a pensar sobre as ‘ações’ humanas assumindo, aqui, com base em Bateson (1986) que o processo de compreensão é permeado pela circularidade.

I PARTE DAS ESCOLHAS DA TESSITURA

Do diário da pesquisadora

(10/2010) ‘Em minhas inquietações e, às vezes, simplificações, faço escolhas. Escolhas que me possibilitem estabelecer parcerias teóricas. Leio Bateson, Muller e Surel, Ball, desejando encontrar pistas, ampliar o olhar’ sobre ações humanas, sobre políticas públicas [...]

(08/2011) ‘O percurso da pesquisa tem exigido novas buscas; buscas que se afastam do referencial que tinha previsto para a pesquisa – a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores – e tem me levado ao entendimento da política como um construto; sendo assim, tenho realizado uma maior aproximação com a abordagem cognitiva das políticas. As falas dos profissionais entrevistados, as minhas observações, os sobrevoos pela rede toda, enfim, todos esses passos vêm sendo recursivos no que se refere ao um tipo de ‘mudança de perspectiva’. Cheguei à conclusão de que preciso de mais elementos sobre a abordagem cognitiva das políticas. Tenho lido a produção de Muller e Surel, mas sinto que preciso de mais elementos sobre essa abordagem.’

(08/2011) ‘Preciso dizer o que, para mim, significa *a produção de conhecimento científico*, ou seja, quais as bases que alimentam meu fazer/pensar no campo da produção de conhecimento’.

1 CONCEITOS BATESONIANOS, ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CONEXÕES COM A ABORDAGEM COGNITIVA DAS POLÍTICAS



Metaforicamente, alguns dos conceitos de Gregory Bateson⁸ e a produção de estudiosos do campo da análise da política, aqui destaco aqueles ligados à abordagem cognitiva das políticas, serviram de base para a produção. A conjectura anunciou, de certa forma, minha compreensão acerca da produção do conhecimento científico, bem como meu entendimento sobre as políticas públicas.

Em Bateson, encontro ideias disparadoras sobre as quais organizo minha forma de pensar, a qual dá ênfase às relações, ao contexto, à compreensão do processo. Na produção de estudiosos do campo da análise de políticas, tais como Muller e Surel, percebo a multiplicidade de fatores que circundam a produção das políticas. A junção das perspectivas tem me levado à compreensão da implementação de política como **processo de aprendizagem**. No entanto, sei que qualquer abordagem ou método será/é sempre parcial e não dá conta de apreender a ‘realidade’ em sua totalidade.

Neste momento do texto, penso ser necessário dizer que o contato com a obra de Gregory Bateson – uma aproximação cuidadosa e dedicada – tem acontecido por meio da

⁸ Parte deste texto, cujo foco se centra na produção de Gregory Bateson, é resultado de pesquisas que venho desenvolvendo desde o período do Mestrado. Este capítulo representa uma continuidade dessa produção.

participação em seminários, da realização de determinadas disciplinas e das leituras individuais; estas, a princípio, feitas no curso de Mestrado, e, mais recentemente, na etapa do Doutorado. Instigada por esse autor, comecei a questionar os *processos do conhecer humano*. Desejei e desejo saber como eu tenho apreendido a vida. Quais alicerces têm servido de base para minhas pesquisas, cujos enfoques são os fenômenos humanos/vivos?

Gregory Bateson nos sugere uma revisão de nossa maneira de pensar, propõe que o conhecimento esteja relacionado. Entretanto, devo reconhecer que a percepção de que todo conhecimento se configura como se fosse um tricô, uma malha ou UMA RENDA e de que cada peça do conhecimento só faz sentido ou só é útil por causa das outras peças não tem sido a forma como estamos acostumados a pensar. As bases epistemológicas sobre as quais fomos alicerçados nos têm ‘impedido’ de visualizar as relações que são estabelecidas entre as partes constituintes do todo (BATESON, 1986).

Nesse sentido, organizo este capítulo apresentando um pouco da produção batesoniana, destacando alguns dos seus conceitos – processo, contexto, cismogênese e deutoaprendizagem. Na sequência, são tecidas conexões com estudiosos do campo da análise das políticas, tais como Muller e Surel.

1.1 GREGORY BATESON: VIDA E OBRA

Gregory Bateson (1904-1980) nasceu em Cambridge, Inglaterra, formou-se em História Natural e especializou-se em Antropologia. Seus interesses eram mais teóricos do que estritamente experimentais: ele procurava formular uma ciência que estudasse e interpretasse, com base em uma perspectiva ecossistêmica, os processos do conhecer (FLEURI, 1999). Extrapolou os limites das fronteiras disciplinares, transitando em campos como os da biologia, antropologia, comunicação e psiquiatria.

Bateson situa-se, dessa forma, em um contexto que tenta promover um novo olhar sobre a ciência moderna. O autor revelou-se como um explorador que via sempre as conexões entre os vários objetos e terrenos de suas explicações. No livro *A Teia da Vida*, Capra (1996) ressalta que Bateson ocupa, pois, uma posição única e adequada para ajudar-

nos a unificar nossas vidas e conhecimentos cada vez mais fragmentados e ensinar-nos – entre linhas – algo sobre o amor, a elegância, a claridade e a compreensão.

No *Livro Mente e Natureza: uma unidade necessária*(1986), Bateson tentou elaborar uma síntese de sua obra, mostrando-se preocupado com o futuro do pensamento ocidental e de nosso planeta. Este epistemólogo⁹ realizou estudos antropológicos em Nova Guiné. Como consequência desses estudos, publicou *Naven*, em 1936 (BATESON, 1999). Em tal obra, já apresentava conceitos importantes, como o da recursividade, conceito que foi desenvolvido de forma detalhada no livro *Unidade Sagrada: passo para uma ecologia da mente* (1999). Nesta obra, a qual reúne vários artigos já publicados, o referido autor apresentou sua epistemologia.

Después de todo, la matriz es una epistemología y específicamente es una epistemología recursiva; al mismo tiempo es una epistemología de la recursividad, de la manera en que son las cosas y de la manera en que hemos de entenderlas si son recursiva, si continuamente vuelven para morderse sus colas y controlar sus propios comienzos (BATESON, 1999, p. 256).

Bateson nos oferece uma nova maneira de “mirar” o mundo, uma nova epistemologia. Assim, as construções batesonianas são valiosas para todos os estudos que se interessam pelas bases epistemológicas, pelos seus campos disciplinares e seus pensamentos, visto que têm significações implícitas para os problemas teóricos, sociais, ecológicos, éticos, educacionais, médicos etc.

O fundamento último da obra de Bateson foi, de fato, o conceito de “ecologia da mente” ou Epistemologia (Epistemologia com E maiúsculo). Esta seria uma visão ecológica da vida, na qual as relações são privilegiadas. Conforme o autor, o ponto de partida dessa Epistemologia consistiria no *aprender* algo sobre a natureza da explicação.

De acordo com Bateson, a ciência da “índole da explicação” englobaria várias visões semelhantes (ecologia da mente). Entretanto, ele anuncia a dificuldade em processar mudanças epistemológicas, quando afirma que:

⁹Epistemólogo – termo utilizado por Vasconcelos no livro “Pensamento Sistemico: o novo paradigma de ciência”, referindo-se ao estudioso da epistemologia.

Seja como for, existe uma profunda diferença entre uma séria tentativa de alterar o estado caracterológico de um organismo e a tentativa de modificar ações específicas desse organismo. A última é relativamente fácil; a primeira profundamente difícil. A mudança paradigmática é tão difícil quanto – aliás, da mesma natureza que – a mudança epistemológica(1986, p. 134).

Tentando costurar os fios da vasta obra do referido epistemólogo, percebo que sua concepção de mente consiste em um agregado de partes, cuja interação é acionada por ideias. As ideias são algo muito mais amplo do que é considerado tradicionalmente: para ele, uma ideia é “uma diferença que produz uma diferença que se propaga em um circuito” (BATESON, 1986, p. 99-100). É uma forma de conceber a mente diferentemente daquela com a qual estamos acostumados, visto que não possui como limite a *pele* do homem, mas engloba a relação entre o homem e o ambiente.

Acerca do sujeito, posso dizer que Gregory Bateson nos ofereceu um novo conceito do lugar que ocupa o homem no mundo. A partir de sua obra, o homem passa a ser percebido como parte integrante de um todo que envolve homem e ambiente. Um exemplo citado por esse autor em muitos momentos, para ilustrar essa integração do homem, é o seguinte:

Consideremos el caso de un hombre que derriba un árbol con un hacha. Cada golpe del hacha debe ser corregido acorde a la superficie de corte del árbol cada vez que salta una astilla. En otras palabras, el sistema que muestra características mentales es el circuito completo que va desde el árbol hasta los órganos sensoriales del hombre, a través del cerebro a los músculos y al hacha y nuevamente hasta el árbol (BATESON, 1999, p. 332).

Sobre o exemplo mencionado, Bateson (1999) comentou que esse não é o tipo de unidade que os estudiosos do campo da psicologia estão acostumados a considerar. Percebo, porém, que tal unidade sistêmica parece ser a forma de pensar por ele desenhada, que muda da perspectiva homem *versus* árvore para o homem como parte de um todo que envolve homem e árvore. Mais adiante, o autor vai dizer que essa maneira de pensar poderá levar a razão humana a uma espécie de sabedoria que “[...] poderia impedir a desenfreada destruição de nosso meio biológico e poderia evitar algumas das atitudes extremamente

peculiares que exibimos com os pacientes, os estrangeiros, as minorias, nossas esposas e nossos filhos!” (1999, p. 333).

Gregory Bateson, por meio de tais ideias, sugere a superação da forma de pensar pautada em princípios simplificadores e reducionistas. Assim, ele propõe *unir* o que a ciência moderna separou – “a *mente e o corpo*”. O homem, na natureza, significa o homem no mundo, como parte dele, e o mundo, como parte do homem. Somos, então, parte um do outro.

Temos passado séculos a fio separando o homem da natureza e, como consequência dessa prática, temos hoje *o homem separado do outro homem*. Imaginemos as implicações da virada epistemológica proposta por Bateson para questões ligadas à *alteridade* se passarmos a dizer que *o outro* faz parte de nossa constituição. Dessa forma, este outro não pode/poderá ser negado, pois somos partes diferenciadas que se relacionam.

Acredito ser necessário compreendermos o pensamento batesoniano, tomando como base para o contraponto aquilo que ele mesmo refutou durante toda sua obra – as crenças instauradas pela modernidade.

1.2 GREGORY BATESON E A MODERNIDADE

O pensamento moderno, com emergência, a partir do final do Século XV, marcou o surgimento de uma nova racionalidade. Nova, porque é diferente daquela presente nos períodos Clássico e Medieval. Foi a partir dos ‘modernos’ que as questões da certeza e seus métodos de justificação começaram a ser delineados (VASCONCELOS, 2005). Segundo essas questões, a experiência ou princípio empírico deveriam ser buscados, objetivando explicitar a razão. Os nomes mais influentes da modernidade, os “responsáveis”, se assim posso dizer, pelo nosso paradigma tradicional de ciência são Bacon, Galileu, Newton, Comte e Descartes.

A Bacon devemos as bases de uma filosofia empírico-positivista. Seu nome é associado à proposta do método indutivo como uma nova maneira de estudar os fenômenos naturais. Galileu foi um físico italiano que teve seu nome ligado aos princípios da dinâmica e valorizou o método experimental, fazendo da matemática o novo modelo de

racionalidade. Newton foi um físico inglês que elaborou a primeira grande síntese da física. Costuma-se dizer que nosso paradigma de ciência é o paradigma newtoniano do mundo-máquina. Comte foi um filósofo francês que fundou a escola filosófica conhecida como positivismo, segundo a qual o sujeito deveria neutralizar-se para que aparecesse a coisa em si. Descartes introduziu o método da experimentação para as ciências e o método reflexivo, especulativo para a filosofia. Alguns princípios inaugurados por ele vêm sendo associados ao complexo processo de separação entre *mente* e *corpo*. Para este último, considerada a sua importância, reservei um espaço maior em minhas reflexões.

Descartes foi um pensador francês, físico e matemático “considerado a figura central na origem da ciência moderna” (VASCONCELOS, 2005, p. 61). Esse pensador pretendia o conhecimento certo, fundado. Considerava necessário livrar-se das ideias preconcebidas para estabelecer verdades irrefutáveis. Propôs a *dúvida* como método. Devido à sua teoria do conhecimento, ficou conhecido como o pai do racionalismo.

Temos o Discurso do Método de Descartes e as ideias filosóficas deste, e veremos que o que o preocupava era como chegar a uma evidência clara e distinta; quer dizer, como chegar a uma **intuição indubitável da verdade**. [...] o método é, pois, agora pré-intuitivo, e tem como propósito essencial conseguir intuição. Como se pode conseguir a intuição? Não se pode consegui-la mais que de um modo, que é procurando-a; quer dizer, **dividindo em partes todo objeto** que se nos ofereça confuso e obscuro, não evidente, até que algumas dessas partes se tornem para nós um objeto, intuitivo e evidente. Então, já temos a intuição (MORENTE, 1980, p. 42, grifos meus).

Segundo Vasconcelos (2005), três pressupostos epistemológicos embasam essa forma de conhecer:

- a) a crença na *simplicidade* – acreditava-se/acredita-se que, separando em partes o objeto complexo, seria/é possível encontrar o elemento simples;
- b) a crença na *estabilidade* do mundo – acreditava-se/acredita-se que o mundo era/é estável e que os fenômenos poderiam/podem ser controlados, pois eram/são reversíveis;
- c) a crença na possibilidade da *objetividade* – acreditava-se/acredita-se que deveríamos/devemos ser objetivos na construção do conhecimento verdadeiro, do mundo, da realidade.

As atitudes simplificadoras, analíticas, fragmentadas, reducionistas deram origem à compartimentação do saber em áreas ou disciplinas científicas, o que gerou a necessidade de especialistas em conteúdos específicos. Com base nessa lógica, o mundo seria *cognoscível, real, ordenado, estável, previsível*, sendo, pois, possível conhecê-lo objetivamente; o observador não seria contaminado por sua subjetividade. Em vista disso, passamos a crer que a realidade existe fora de nós mesmos.

Ancorados nessa perspectiva acerca dos *processos do conhecer*, a mente seria, então, o espelho da natureza, e o mundo, apenas um objeto a ser explorado pelo homem. Segundo nos lembra Morin (2003), no livro *Educar na era planetária*, as consequências desse pensar têm sido desastrosas para a humanidade, pois a mentalidade extrativista gerenciou e tem gerenciado as ações humanas. Tais ações são as grandes responsáveis pelos processos de colonização bárbara e, por consequência, pela dizimação de povos.

Acrescento que, por meio dessas bases epistemológicas modernas, tornamo-nos o eu *versus* o objeto, o eu *versus* o outro, o eu *versus* a política. Não nos vemos como parte integrante diferenciada que se relaciona. Penso que essa separação, o eu *versus* o outro, seja a grande vilã responsável pela nossa pouca apreciação da diferença. Pelos padrões da modernidade, fomos construídos para a homogeneidade; a heterogeneidade nos incomoda; ela nos assusta.

O reconhecimento de todas essas consequências tem revelado as fragilidades dessa forma de conhecer. Nesse sentido é que pensadores como Bateson, entre outros, têm realizado um questionamento das bases epistemológicas da ciência moderna/tradicional. Esse movimento é também ressaltado por Boaventura de Souza Santos, no Livro *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (1989), quando fala sobre a desdogmatização da ciência moderna. Para Bateson (1986, p. 33), “[...] algumas ferramentas utilizadas no processo do pensamento são grosseiras e chegam quase a ser inúteis; outras são tão agudas que chegam a ser perigosas”.

Bateson critica as crenças modernas, sugerindo, em contrapartida, no transcorrer de sua obra, e, de forma mais específica no livro *Mente e Natureza*, o que chamou de “pequenas verdades necessárias” ou pressuposições. Dentre a lista de pressupostos

apresentados por Bateson, destaco os seguintes:

1) *A ciência nunca prova nada* – para esse estudioso, a ciência, às vezes, aperfeiçoa hipóteses e, algumas vezes, refuta-as. Tais processos ocorrem no campo da descrição por meio das palavras, as quais traduzem o nosso entendimento particular do mundo exterior. Segundo ele, a ciência é uma maneira de perceber o mundo, e essa percepção opera somente em cima da diferença, ou seja, todo recebimento de informação parece ser necessariamente o recebimento de informações da diferença, e toda percepção da diferença está limitada pela entrada.

2) *O mapa não é o território* – em continuidade à afirmação de que a ciência nunca prova nada, o autor reafirma o princípio que Alfred Korzybski tornou famoso, objetivando persuadir as pessoas a disciplinarem suas maneiras de pensar, como querendo dizer que o que descrevemos não é a coisa em si, mas apenas uma versão/descrição.

3) *Não existe experiência objetiva* – Bateson salienta que toda experiência é subjetiva. Para ele, a descrição dos objetos é o resultado de nossa criação e de nossa experiência com eles; por isso, homem e ambiente.

4) *Os processos de formação de imagem são inconscientes* – para Bateson, todas as imagens que vemos são fabricadas pela mente. No livro *Unidade Sagrada: passo para uma ecologia da mente* (1999), citado anteriormente, ele relata sua experiência com os experimentos de Albert Ames, um oftalmologista que havia trabalhado com pacientes que sofriam de anisocoria (quer dizer, eles formavam imagens de tamanhos diferentes nos dois olhos). O oftalmologista montou suas experimentações em um apartamento grande e vazio na cidade de Nova York; no total, 50 experiências foram montadas. Com base nessas experiências de Ames, Bateson descobre que o processo de fabricação de imagem dependia mesmo do cérebro. Segundo ele (p. 286), “[...] mi imagen es mi agregado y mi organización de la información acerca del objeto percebido, agregada e integrada por mi según reglas de las que soy totalmente inconsciente”. Bateson ainda percebe que o que se vê é uma espécie de ‘tradução’ que a consciência faz das informações recebidas. Ancorado nessa informação, o epistemólogo nos adverte acerca das **certezas** que fundamentam nossa epistemologia.

Após essa breve apresentação dos pressupostos batesonianos, que parecem se opor à forma de pensar instaurada pela modernidade, creio ser importante destacar outro aspecto criticado por Bateson, o da dualidade “mente-corpo”. Esse pensador propõe a superação dessa dicotomia cartesiana; para tanto, ganham destaque seus conceitos relações, contextos, cismogênese e processos, os quais serão apresentados abaixo.

1.3 CONCEITOS QUE SE DESTACAM NA OBRA BATESONIANA: RELAÇÕES, CONTEXTO, CISMOGÊNESE

Bateson fala sobre a importância das *relações*. Em vários momentos de sua obra, cita o exemplo dos “dedos das mãos” para representar as relações. Comumente, em suas palestras, ele perguntava às pessoas: “Quantos dedos você tem na mão?” Muitas pessoas respondiam: “Cinco”. E ele dizia: “Não!” A resposta correta seria que não se deve fazer uma pergunta dessas; é uma pergunta inapropriada. Os “dedos”, para Bateson, representavam segmentos da mão; não são, pois, compreendidos, nem tampouco descritos isoladamente.

Para o referido epistemólogo, portanto, as relações representam a essência do mundo vivo. Contudo, esse entendimento, cuja ênfase se centra nas relações, causa-nos um certo desconforto, uma vez que fomos construídos sobre embasamentos epistemológicos que nos fazem separar em partes o objeto para poder estudá-lo. Bateson propõe que enxerguemos as relações entre as partes para compreendermos o objeto. Reforço que a ênfase nas relações nos dá a ideia de complexidade, e não de simplicidade. Um exemplo metafórico de aversão a essa simplicidade é apresentado por ele:

Considere el caso de un examen de doctorado, en el que los ilustrados doctores preguntan al candidato ‘Por qué el opio hace dormir?’ y el candidato replica en un espantoso latín ‘Porque, ilustrados doctores, el opio contiene un principio dormitivo’, respuesta que todas aprueban diciendo ‘Cuánta razón tiene’. Ahora bien, alrededor de tres cuartos de todas las hipótesis de las ciencias de la conducta son fundamentalmente principios dormitivos (1999, p. 231, grifo meu).

Em outros termos, Bateson quis nos dizer que o *ópio* não faz dormir apenas porque

tem uma substância “dormitiva”, mas porque essa substância age no organismo, e a *relação* entre ambos é que faz dormir. Nesse sentido, é que ele nos alerta acerca das nossas tendências a simplificações, a generalizações, a reducionismos.

Outro elemento que se destaca na construção epistemológica de Bateson é o *contexto*. Ele usa a expressão “contextos de intercâmbio”, que traduzo como sendo contextos de trocas. “Como o ser humano aprende e qual é a estrutura que o (co)liga enquanto percebe, pensa, decide? E o que o liga a outra criatura enquanto este também pensa e decide?” (FLEURI, 1999, p. 10).

O elemento *contexto* ganha um “tom” especial em várias passagens da obra de Bateson. Quando ele fala do fenômeno da aprendizagem, cita vários exemplos de contexto e da sua importância para o *aprender*. Entretanto, levar em consideração o contexto no momento da aprendizagem não nos parece tarefa muito fácil, visto que nos constituímos aprendendo a enxergar somente as partes. Aprendemos, em nossos passeios pelas escolas, carregados pela epistemologia tradicional ou moderna, a fazer análise sintática, morfológica das palavras. Assim, fomos aprendendo também a não nos colocar nos contextos que observamos. Tornamo-nos observadores, espectadores, negamos nossa participação.

Bateson (1986, p. 221.) ainda acrescenta que:

[...] a pressuposição ou as premissas de pensamento nas quais todo o nosso ensino está baseado são arcaicas e, afirmo, obsoletas. Refiro-me a essas noções como:

- a) O dualismo cartesiano que separa a “mente” da “matéria”;
- b) O estranho aspecto físico das metáforas que utilizamos para descrever e explicar os fenômenos mentais – ‘poder’, ‘tensão’, ‘energia’, ‘forças sociais’ etc.;
- c) Nossa suposição antiestética, tomada emprestada da ênfase que Bacon, Locke e Newton deram, há muito tempo, às ciências físicas, a saber, que todos os fenômenos (incluindo os mentais) podem e serão estudados e *avaliados* em termos quantitativos.

Assim, assumir os conceitos estudados por Bateson significa realizar um deslocamento epistemológico, pois nossas construções estão alicerçadas em premissas disjuntivas, fragmentadas, já citadas anteriormente. Com base na citação acima, é possível dizer que tais premissas têm sido alimentadas/retroalimentadas pelos saberes que nos foram/são passados nas escolas, nas universidades.

Utilizando os termos alimentação/retroalimentação, começo a esboçar mais um conceito batesoniano – CISMOGÊNESE. De forma sintética, posso dizer que o termo engloba os processos *continuidade/integridade e ruptura*, que parecem estar presentes em todas as ações humanas.

Explico: cismogênese – “criação da separação” – chave e síntese – da contribuição da primeira obra de Bateson, o livro *Naven* traz a ideia de que integridade e ruptura não são conceitos binários/opostos, distintos; eles constituem/fazem parte do mesmo processo de produção combinada de estabilidade e variação. Estes não existem por si, mas em contexto: rupturas de um lado e equilíbrio em outra vertente. Em outros termos, trata-se de processos de autorregulação do sistema. Observo que o cotidiano de nossas vidas/ações é permeado por esse processo de autorregulação, exposto por meio da comunicação, dos sentimentos, da cultura. De fato, *o sim e o não, o avançar e o retornar* estão juntos o tempo todo. Somos seres da contradição, e é em meio às contradições que significamos as ‘variações/ mudanças’.

Dando sequência ao texto, destacarei um conceito que parece ser central na obra de Gregory Bateson – **Aprendizagem e/ou Deutoaprendizagem** – o qual engloba contexto, relação e cismogênese.

1.4 APRENDIZAGEM E/OU DEUTOAPRENDIZAGEM

A definição sobre aprendizagem, realizada por Bateson, apresenta-se de maneira muito peculiar. Conforme ele afirma (1999, p. 228): “El orden de aprendizaje al que me refiro es el que Harlow llamó ‘aprendizaje del conjunto’ y que yo mismo llamé ‘deuteroaprendizaje’”. Desse modo, ele nos oferece uma visão acerca da aprendizagem; uma explicação de como ela ocorre: aprendemos o *contexto, o relacional*. Cita, em vários momentos, exemplos demonstrativos da importância do contexto.

[...] além do aprendizado previsto condicionado, há também um tipo de aprendizagem de ordem superior, a aprendizagem do contexto: ‘[...] todos estamos submetidos a contextos de aprendizagem’ (BATESON, 1999, p. 228).

Em muitos trechos de sua obra, Bateson descreve a experiência de estímulos/respostas pavlovianas,¹⁰ insinuando que, além do aprendizado previsto, condicionado, há também um tipo de aprendizagem de ‘ordem superior’, que é a aprendizagem do contexto: “[...] todos estamos submetidos a contextos de aprendizagem porque todos os contextos são, mais ou menos, contextos de aprendizagem” (BATESON, 1999, p. 228).

Uma experiência bastante interessante, que se destaca sobre o tema aqui focado e narrado pelo esse estudioso, diz respeito ao processo de treinamento de um golfinho no Havaí. Vejamos: quando Bateson esteve trabalhando no Oceanic Institute, realizou experiências com um golfinho; essas experiências parecem exemplificar os passos/aspectos do que chamou de aprendizagem e/ou deutoaprendizagem.

Esse golfinho havia sido treinado para prever que, após o som do apito do treinador, receberia comida, ou seja, o som e a comida eram estímulos para que repetisse o que estava fazendo. O animal, então, repetia algumas séries de atividade e era sempre recompensado. Três repetições da sequência eram suficientes para a demonstração, e o golfinho era mandado embora para esperar até a próxima apresentação, duas horas mais tarde. O golfinho havia aprendido algumas regras simples que relacionavam suas ações *ao apito, ao tanque de exibição e ao treinador* em um padrão, em uma estrutura de contexto, em uma série de regras para agregar a informação.

Segundo Bateson (1986), esse padrão estava ajustado somente para um único episódio no tanque de exibição. O estudioso propôs que se quebrasse o padrão simples do estímulo-resposta pavloviano e que o golfinho passasse a lidar com classes e episódios mais complexos, que implicariam na leitura de contextos mais amplos. Segundo a narrativa de Bateson, essas mudanças levaram o golfinho ao erro e, como consequência, a uma aparente perturbação.

Bateson sugeriu ainda que os comportamentos do golfinho não fossem prontamente

¹⁰**Ivan Petrovich Pavlov** realizou experimentos em situações controladas de laboratório e, com base nessas observações, teorizou e enunciou o mecanismo do [condicionamento clássico](#), cujo princípio norteador centra-se no entendimento de que respostas comportamentais são reflexos incondicionados, enquanto que outras são reflexos condicionados, aprendidos em situações agradáveis ou aversivas simultâneas ou imediatamente posteriores. Pavlov acreditava que, por meio da repetição desses emparelhamentos, seria possível criar ou remover respostas fisiológicas e psicológicas em seres humanos e animais (REIS, 2001).

recompensados nas primeiras repetições das ações, como no modelo utilizado anteriormente pelos treinadores. A ausência de recompensa levou o animal a desenvolver novas ações. Então, quando desenvolvia novas ações, só aí a recompensa lhe era oferecida. Após várias repetições, Bateson percebeu que, possivelmente, o animal passara a compreender o *contexto*.

Tomando como base essa experiência batesoniana, creio que podemos afirmar que o processo de aprendizagem do golfinho ocorreu por meio de possíveis deslocamentos nos níveis de aprendizagem. Essas mudanças denotam ter havido um processo de complexificação, dando forma ao que Bateson chamou de aprendizagem de conjunto, aprender a aprender. Sendo assim, é possível dizermos que, também para Bateson, aprendizagem gera mudança, porém, não segundo um entendimento simplificado ligado à ideia – estímulo e resposta – que lembra uma causalidade linear; percebo que o entendimento batesoniano parece assumir a capacidade de leitura da globalidade das situações, do contexto. E é essa ideia de aprendizagem do contexto que julgo ser potente para esse estudo.

Até o presente momento, destaquei no texto as ideias que tenho julgado como centrais na obra desse epistemólogo. Ideias que, reafirmo, vêm contribuindo para o deslocamento de minha forma de pensar. No patamar desse deslocamento – de um nível simplificado para um nível complexo de pensar –, é que venho desenvolvendo minhas primeiras incursões nos processos de implementação de políticas públicas. Assim, no trecho abaixo, explico em que medida as ideias de Bateson têm contribuído para isso. Passo, agora, às primeiras ‘costuras.’

1.5 CONCEITOS BATESONIANOS E AS CONEXÕES POSSÍVEIS COM A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Anunciei, na introdução deste estudo, o quão difícil é conceituar política pública por ser uma expressão cujo significado congrega a complexa relação entre a esfera da política (*polity*), a da atividade política (*politics*), como também a da ação pública (*policies*).

Em um movimento de maior aproximação com a produção de Muller e Surel (2002), encontro também a indicação de que uma política pública é formada por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância ‘visível’ da política, e estas podem ser identificadas por meio dos recursos financeiros, reguladores e materiais. Esses estudiosos ainda ressaltam que a presença de uma política é percebida pelo quadro geral de ações.

Em vista disso, destaquei que tenho partilhado da concepção de política pública adotada por Muller e Surel (ibidem), os quais a definem como um *construto social* e como um construto de pesquisa. Ressaltei, ainda, que a ideia de “construto social” vem colaborar para a compreensão das *relações* que são estabelecidas entre sujeitos, sociedade, política pública e Estado.

Todavia, esses movimentos e aproximações têm impulsionado a formulação dos seguintes questionamentos: o que é estudar/analisar uma política pública? Como estudar/analisar uma política pública? Não tenho encontrado respostas formatadas, pautadas no sim ou não, no é isso ou é aquilo. Assim, nesse item, realizo uma breve descrição que sinaliza a busca por pistas que possibilitem a análise de políticas públicas educacionais.

Para introduzi-la, apresento, inicialmente, as ideias de Frey (2000), que destaca que a análise de políticas públicas, como vertente da Ciência Política, surge nos Estados Unidos, no início dos anos 1950, sob o título de ‘policy science’; na Europa, particularmente na Alemanha, veio a aparecer somente nos anos 1970; em nosso contexto, estudos desse tipo vêm sendo realizados recentemente.

Ainda segundo Frey (ibidem), na análise de políticas, categorias como ‘policy networks’, ‘policy arena’, ‘policy cycle’ vêm sendo utilizadas. De maneira sintética, é possível dizer que, na primeira categoria – ‘policy networks’ –, ganham relevância os aspectos relacionados à ideia de redes de relações sociais; na segunda categoria – ‘policy arena’ –, destaques são dados aos processos de conflitos e de consenso; na terceira categoria – ‘policy cycle’ –, ganham ênfase as fases da política (percepção do problema, inserção do problema na agenda, formulação do texto, implementação, avaliação).

Com base nos interesses desta pesquisa, centrados no processo de implementação de políticas públicas, acredito ser coerente ampliar as explicações acerca do ‘policy cycle’,

o qual parece congrega tanto as ideias vinculadas às da primeira quanto às da segunda categoria, já que redes e arenas fazem parte de todo o processo político, estando, assim, inseridas nas fases do ciclo.

É interessante ressaltar que o ciclo de políticas, ou ‘policy cycle’, como uma categoria/ferramenta, foi inicialmente proposta por Jones, em 1970, o qual sugere que o estudo/análise da política pública deveria se dar por meio do processo de separação das fases da ação. São elas:

1. a colocação na agenda – identificação do problema;
2. a produção das soluções ou alternativas – a procura de objetivos;
3. a decisão – a sequência;
4. a implementação – execução;
5. a avaliação – interroga-se sobre os impactos do programa;
6. a conclusão.

Nesse sentido, a ideia de um ciclo de política possibilita um deslocamento sobre um tipo de análise centrado no conteúdo da política em direção à compreensão da *ação* política e do modo como esta funciona (DYE 2009).

Dye (ibidem) sugere que o ciclo de políticas poderia potencializar o entendimento das várias atividades envolvidas no processo de formulação da política. Porém, adverte que, para além das fases sugeridas por Jones, o processo de formulação de uma política pública é permeado por movimentos de constante negociação.

A reflexão realizada por Dye, sobre o ciclo de políticas proposto por Jones, leva-nos a perceber que a sequencialidade, enfatizada nesse ciclo, apresenta, ao mesmo tempo, vantagens e desvantagens. Segundo Muller e Surel (2002), no âmbito das vantagens, é possível destacar a introdução de um tipo de ‘ordem’ à ação pública, pois ênfases são dadas a um tipo de movimento político propositivo – resolução de problemas. Entretanto, na tentativa de se alcançar a tal ‘ordem’, a divisão da política pública em fases contribui para uma compreensão fragmentada dela, sugerindo uma visão simplificada da ‘realidade’. Reforço que a crítica sinalizada aqui não está direcionada à introdução das fases da ação

política, mas à suposta negação da complexidade que envolve a *relação* entre uma fase e outra.

Anunciadas essas categorias, bem como os destaques ao ciclo de políticas, saliento, com base na revisão bibliográfica, que venho empreendendo, que, no campo de análise da política pública, dois aspectos ganham relevância: o primeiro está relacionado à compreensão acerca do **Estado**; o segundo, ligado à **função** atribuída às políticas públicas.

Segundo Muller e Surel (2002), a análise de políticas mantém complexas relações tanto com a teoria quanto com a sociologia do Estado. Entretanto, no campo da análise de políticas, o Estado é compreendido por meio de sua *ação*, seja esta considerada positiva ou negativa (Muller, Surel, 2002). Realiza-se uma crítica à própria forma de Estado, que parece ultrapassada pelas lógicas econômicas (a globalização), social (crise do estado-providência). O desafio da análise das políticas vai, portanto, muito além da compreensão dos resultados e das decisões do Estado; trata-se de interrogar-se sobre o próprio funcionamento da democracia.

Posso reforçar que essa compreensão acerca do Estado parece ser mais condizente com os movimentos postos por nossa contemporaneidade, a qual tem sido caracterizada por processos cada vez mais complexos, já nomeados, tais como globalização da economia e da comunicação. Sendo assim, neste novo cenário, conceituar Estado implica realizar um movimento de reflexão que considere a multirreferencialidade do contexto atual. Dito isso, passo para o segundo ponto, que está ligado à **função** atribuída às políticas públicas.

No que se refere à *função* da política pública, percebo, com base em Muller e Surel (2002), dois direcionamentos: o primeiro está vinculado à ideia de que uma política pública é **pensada para resolver problemas**; o segundo, ligado ao entendimento de que fazer uma **política pública não resolve problemas, mas constrói novas interpretações dos problemas** (MULLER e SUREL, 2002).

As análises de políticas públicas, orientadas pela crença de estas que são **pensadas para resolver problemas**, parecem dar ênfase à linearidade, à sequencialidade, centrando-se na ação final, negando a relação das fases e a dinâmica das redes e dos processos de contextualização realizados pelos atores – sujeitos e instituições.

Segundo Brizolla (2009), em uma visão linear e simplificadora da ação das políticas públicas, muitas vezes a sociedade adota uma postura de mera “recepção” dessas políticas, postura em que prevalece uma interpretação de que projetos e programas “ofertados” chegam para “resolver” problemas locais.

Ressalto que a suposta negação das relações poderá levar o analista/pesquisador a não perceber o caráter contraditório e mesmo caótico das políticas públicas (MULLER e SUREL, 2002). Observo que tal concepção parece guardar, em seus fundamentos, aspectos da racionalidade moderna, criticada por Bateson e já citada neste capítulo.

Outra implicação da concepção acima mencionada, que contribui para uma compreensão fragmentada da ação política, é a da adoção do princípio da homogeneidade, como fim de uma política pública ou como meio de sua operacionalização. Com base nessa lógica, a ação intervencionista decorrente das políticas públicas parte do pressuposto de que há uma homogeneidade entre as pessoas. Pode-se dizer ainda que o objetivo dessa ação é o da homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados ‘diferentes’ como tais, e sim com a perspectiva de igualá-los, ou seja, ignorando as especificidades dos contextos (BONETI, 2007).

Partindo da concepção de universalidade (e sua conseqüente imutabilidade), desenvolve-se também uma falsa ideia de funcionalidade e de previsibilidade. Esta última, por exemplo, parece sustentar os estudos cujo foco tem sido a ‘eficácia’ das políticas públicas centradas na concepção da infalibilidade em relação à técnica. Dessa maneira, as etapas do processo de formulação são compreendidas como espaço/tempo estanques e lineares.

Todavia, em uma segunda interpretação, vinculada à produção de Muller e Surel, há o entendimento de que **uma política não resolve problemas, e sim que constrói novas interpretações dos problemas**; a análise começa a assumir a complexidade das políticas públicas, considerando as fases da ação política como intimamente *relacionadas*. Por isso, é possível englobá-las no processo total de *formulação* (MULLER e SUREL, 2002). Nas palavras de Muller e Surel (2002, p. 29):

[...] Ora, com o risco de chocar o senso comum, é necessário partir, ao contrário, da ideia segundo a qual as políticas não servem para resolver problemas. **Isto não significa que os problemas são insolúveis, mas apenas que o processo de resolução é muito mais complexo do**

que o faz supor a abordagem sequencial. Na realidade, os problemas são ‘resolvidos’ pelos próprios atores sociais através da implementação de estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo processo de ação pública. Nesse quadro, as políticas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e (re)definir os ‘seus’ problemas, e ‘testar’ em definitivo as soluções que eles apoiam. Fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mas sim construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (MULLER; SUREL, 2002, p.29)

Tomando como base o entendimento de que **uma política não resolve problemas, e sim que constrói novas interpretações para os problemas**, penso ser possível dar outros contornos ao conceito de *implementação* de políticas. Concordo com Dubel (2002, p. 107), quando ressalta que a implementação das decisões políticas “não é um problema puramente administrativo, técnico, mas, ao contrário, é uma etapa fundamental na perspectiva das análises das políticas públicas”. Perifraseando Clausewitz, Dubel (idem) acrescenta que a implementação é a continuidade da luta política. O estudioso ainda observa que há brechas entre a decisão e a realidade de sua aplicação, ou seja, há uma distância que separa a teoria da prática. Lembra que as políticas públicas são desenhadas e decididas por homens e mulheres.

Dubel, (2002), no livro *Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación*, destaca os enfoques possíveis dados ao processo de implementação. Dentre os enfoques apresentados, encontrei o entendimento da implementação de políticas como um processo de aprendizagem. Uma concepção construída por Aaron Wildavsky; ele considera que esse processo é permeado por um movimento de constante redefinição dos objetivos e de reinterpretarão dos resultados, de modo que é impossível separar as etapas de uma política, já que o processo *nunca acaba*. Com base nessa compreensão, uma política pública será constantemente reformulada.

Infiro que, em modelos de análise que adotem essa lógica, ênfases podem ser dadas ao contexto, ao processo e à existência de aspectos relacionados à participação dos atores (instituições/sujeitos). É nesse sentido, pois, que encontro conexões com algumas premissas da obra batesoniana, as quais parecem ser relevantes para os estudos de implementação de

políticas públicas. Destaco algumas destas premissas: (1) a compreensão do homem como parte integrante de um todo que envolve homem e ambiente, ou seja, o sujeito como ponto de partida e ponto de chegada; (2) a importância das relações; (3) a ênfase nos contextos; (4) a compreensão dos processos de ruptura e continuidade – cismogênese; (5) o destaque aos processos de aprendizagem.

Observo que essas premissas contribuem para ampliação do ‘olhar’ em análises dos processos de implementação de políticas públicas. Colaborando com tal entendimento, Brizolla (2009) destaca que a perspectiva sistêmica de compreensão é de importante relevância para um renovado exercício de compreensão, interpretação e composição das políticas públicas de inclusão escolar. Para ela:

[...] um exercício que pressupõe ‘aprender a desaprender para aprender’, habilidade que vai além das atuais estratégias que têm sido empregadas, pois implica um alargamento dos pressupostos que fundamentam o pensamento; operamos com o padrão que liga, ou seja, toda comunicação necessita de um contexto; sem contexto não há significado e contextos fornecem significado porque existe classificação de contextos. Reconhecer o padrão que liga o não costumeiro e, assim, idealizar e viabilizar políticas de inclusão escolar para alunos com deficiência também é reconhecer este costumeiro, em vários sentidos, rompendo com as prescrições lineares, reducionistas com as quais costumeiramente operamos na educação (especial) (BRIZOLLA, 2009, p.7).

Dando ênfase ao que essa estudiosa afirma sobre o ‘aprender a desaprender para aprender’, reforço que o exercício reflexivo, bem como o contato com o contexto desta pesquisa, tem me levado a explorar, de forma mais específica, as ideias de Muller e Surel (2002), ligadas à abordagem cognitiva das políticas.

Segundo Muller e Surel (ibidem), três abordagens podem, de modo especial, ser isoladas nessa corrente geral, caracterizada pela importância concedida aos **valores**, às **ideias** e às **representações** no estudo das políticas públicas. Vejamos: **Paradigmas** (Hall); **Sistemas de Crenças** (Sabatier); **Referenciais** (Jobert, Muller).

É possível dizer que a abordagem cognitiva das políticas é uma corrente de análise “que se esforça por **apreender** as políticas como matrizes cognitivas e normativas, constituindo sistemas de interpretação do real, no interior das quais os diferentes atores

públicos e privados poderão inscrever sua ação” (Muller e Surel, 2002.p.45). Nessa abordagem, *os "sujeitos"* deslocam-se da condição de passivos **para (co)autores** de levantamento de situações e de proposições.

Assume, assim, o entendimento da **implementação de políticas como um processo de aprendizagem**. Segundo minha análise, há, dentro do *corpus* de sua produção, os seguintes eixos: a importância das **dinâmicas de construção social da realidade** na determinação dos quadros e das práticas socialmente legítimas; o peso dos **valores** e da **dimensão simbólica** em política nos modos de ação do Estado; as **ações desejáveis**, o peso das instituições e as estratégias dos atores; **o conjunto dos elementos cognitivos e normativos** que determinam também considerações práticas sobre os métodos e os meios mais apropriados para realizar os valores e os objetivos definidos; o conjunto da matriz que implica a escolha de especificações instrumentais que objetivam dar forma aos **‘mapas mentais particulares’**.

Com base, também, em estudo sistemático sobre os aspectos enfatizados, percebo que, no percurso da análise da política pública, a abordagem parece propor que sejam dadas ênfases aos seguintes aspectos:

- a) **a produção de identidades** – levanta a ideia de que a política oferece referenciais para a produção de novas identidades, por exemplo; em vista disso, essa política é considerada fonte de fronteiras que constituem um grupo, uma organização e/ou um subsistema;
- b) **lógica de poder** – a matriz ressalta que, em um processo de **construção de um paradigma ou de um referencial**, podem-se observar lógicas de poder, pois frequentemente a política é ‘desenhada’ por um grupo, por determinados atores; portanto, a produção de uma matriz cognitiva não é um simples processo discursivo, mas uma dinâmica intimamente ligada às interações e às relações de força que se cristalizam pouco a pouco num setor; é necessário acrescentar que interpreto o conceito de poder, presente na obra de Muller e Surel, não como um tipo poder centrado nas mãos de um determinado grupo apenas; eu o compreendo no sentido

de circulação desse, e por isso vejo que a política é passível de interpretações e de reinterpretações.

Por fim, a abordagem busca ultrapassar o dilema do determinismo *versus* voluntarismo, propondo uma grande análise que combine as duas instâncias. Exemplo: a escolha das políticas não é totalmente determinada pelas **estruturas**, nem os atores são totalmente livres. Assim, a ação pública opera com um vasto processo de interpretação do mundo, ao longo do qual, pouco a pouco, uma visão de mundo se impõe.

Anunciadas tais ideias, apresento abaixo as escolhas que realizei para empreender esse estudo.

1.6 ‘NOTAS’ SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para anunciar os caminhos da pesquisa, penso ser coerente ‘explicar’ que, até aqui, busquei apresentar as parcerias que venho estabelecendo com os conceitos batesonianos e com as reflexões de Muller e de Surel. Na verdade, tentei realizar essas aproximações, objetivando *compreender as configurações assumidas pela atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, dando ênfase aos ‘possíveis efeitos’* do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior *das escolas*.

Pretendi ainda:

- ‘perceber’ como a Rede Municipal compreende essa política;
- analisar os novos direcionamentos que a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista tem assumido como base nessa Política;
- “observar e inferir” como os sujeitos – profissionais da educação – interagem com essa política;
- refletir acerca dos ‘possíveis efeitos’ do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior *das escolas da rede*.

Assim, ao longo do processo, a pesquisa assumiu contornos distantes do que eu havia ‘previsto’. O novo formato dado ao texto e ao percurso de análise é resultado do processo de qualificação do texto, do estudo sistemático, do contato com o campo de pesquisa, bem como das reuniões do grupo de orientação.

No transcorrer da escrita, estive/estou me constituindo como pesquisadora. Porém, esse movimento não tem sido muito sereno (como era o meu desejo). Entendo que, para fazermos uma pesquisa ‘verdadeiramente’ científica, temos de assumir o papel da imparcialidade, da objetividade e acreditar que a realidade existe fora de nós. As crenças positivistas nos fizeram pensar assim.

Comecei a perceber que ‘o fazer da pesquisa’ possibilitaria ‘aprender’ algo sobre a natureza dos meus próprios processos, ou seja, conforme Bateson (1986), passei a me questionar: como eu conheço? E é neste espaço e tempo que o processo de **percepção** se torna potente. Eu percebi/percebo e desejo compreender; compreender a partir dos instrumentos que tenho, com base na minha história, nas minhas vivências.

A palavra “PERCEBER”, utilizada recursivamente neste estudo, demarca minha aproximação com o pensamento batesoniano, para o qual o processo de percepção é uma experiência subjetiva. Portanto, as imagens são fruto de minha criação. Para Bateson (1986), como nossa descrição será sempre em palavras, desenhos ou pinturas e o que vamos descrever será em carne e osso e ação, nunca poderemos reivindicar conhecimento, seja lá qual for. Em vista disso, retorno à afirmação de Alfred Korzybski de que “mapa não é território”, que ganha destaque especial neste estudo. Retomo, ainda, algumas premissas batesonianas: a) a ciência é uma maneira de perceber o mundo, e essa percepção opera somente em cima da diferença; b) a descrição dos objetos é o resultado de nossa criação e experiência com eles.

Tais premissas sugerem uma forma de pesquisa do tipo qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-49), possui cinco características principais:

- 1 - a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal;
- 2 - é descritiva [...];
- 3 - interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
- 4 - tende a analisar os seus dados de forma indutiva [...];

5 - o significado tem importância vital [...].

Convém reforçar que o termo *qualitativo* guarda o significado de partilha densa com sujeitos, com pessoas, com fatos e com locais. Com base nessa “densidade” é que o pesquisador convive, revive, aprende, ensina, participa, observa e, como não poderia deixar de ser, encanta-se, assusta-se, refaz-se. Ele refaz seu mundo no contato. De acordo com Bauer e Gaskell (2008), lida com interpretações das “realidades” sociais.

Concordo com Chizzotti (2008), quando ressalta que esse tipo de pesquisa não tem um padrão único, uma vez que admite que a “realidade” é flutuante e contraditória e que os processos de investigação dependem também do pesquisador, de suas concepções, de seus valores, de seus objetivos. A pesquisa qualitativa supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato, nas interações humanas e sociais. Nesse sentido, busco, com essa abordagem, interpretar o sentido do evento com base no significado que as pessoas, enfim, os atores, atribuem às suas ações.

Tais características auxiliaram no complexo processo de tecer fio a fio, ou seja, serviram de base para a condução do estudo. Penso ser importante destacar, conforme Bateson (1986, p. 35), que “todo recebimento de informação é necessariamente o recebimento de informação de diferença”.

Assim, nesta pesquisa, fiz uso dos seguintes instrumentos metodológicos, ou instrumentos de tecelagem: análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, observação-participante e, em alguns momentos, questionários.

Detalhando os instrumentos metodológicos

Entrevista semiestruturada

Perceber/vislumbrar como os sujeitos interpretam o mundo, o ambiente que os rodeia, bem como a dinâmica das relações que estabelecem, eis o que a entrevista poderá permitir. Busquei, por meio da entrevista semiestruturada, compreender como os sujeitos investigados interagem com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva e como vivenciam os efeitos do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas. Entrevistei, no total, 14 profissionais. Destes, dois são profissionais que se encontram ligados à Secretaria Municipal de Educação, atuando na coordenação pedagógica – especificidade Inclusão Escolar, três são coordenadores escolares, dois são diretores de escolas, dois são professores que atuam em sala de aula e cinco são professores especializados que trabalham diretamente nas **Salas de Recursos Multifuncionais** da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Essas entrevistas foram realizadas na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e nas escolas, em 2010, 2011 e 2012, e foram gravadas e transcritas.

Análise dos documentos

A análise documental tem sido utilizada na pesquisa qualitativa ora como técnica complementar aos outros instrumentos metodológicos, tais como a entrevista, a observação, ora como instrumento prioritário. Neste último caso, os documentos são alvo de estudo por si só (BELL, 1993). Analisei documentos em âmbito global e local. No âmbito global, destacam-se os seguintes documentos: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (texto orientador de 2008), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Básica (2001), as Resoluções, Portarias e Nota Técnica que representam na atualidade as normativas regulamentadoras do Atendimento Educacional Especializado, bem como Publicações referentes ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Em âmbito local, analisei as Diretrizes para a Educação Inclusiva e as Resoluções e Portarias que versam sobre proposta da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto da Rede Municipal, além das produções ligadas à proposta pedagógica da rede.

Observação-participante

Aliada às entrevistas, utilizei a observação, que foi do tipo participante, o que pressupõe um ‘mergulhar’ prolongado e ‘intenso’ no ambiente de pesquisa. Becker (1994,

p. 47) acrescenta, dizendo que “O observador-participante coleta dados por meio de sua participação na vida cotidiana do grupo que estuda”. As observações foram realizadas em toda rede, porém, dando destaque, reforço, a três **escolas, situadas na zona urbana**, da Rede Municipal, as quais concentram atendimento especializado por possuírem Salas de Recursos Multifuncionais. Enfatizo que, por escolher três escolas da zona urbana e por entrevistar profissionais destas escolas, assumi a premissa de que as partes contêm o todo.

O diário de campo

Como ‘recanto’ reflexivo, permeado pelas palavras escritas, por meio das quais pretendi denunciar/anunciar a *diferença*, a minha inquietação, fiz uso, durante as observações, do diário de campo, registrando impressões, cenas e eventos considerados ‘significativos’. Para Mills (1972), o diário é uma espécie de *arquivo*, o qual permite ao pesquisador, o “artesão intelectual”, somar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa. Busquei apresentar parte dos escritos desse diário na abertura de todos os capítulos, bem como durante o percurso das análises.

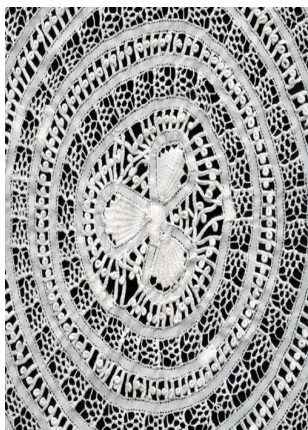
II PARTE

DO CRUZAR DOS FIOS

O diário da pesquisadora

(11/2010) ‘Começo a confeccionar os fios, fios que se entrelaçam. Estes possuem, nos termos de Bateson, um padrão que liga – refiro-me à ideia de *construto*.’ Tenho a impressão de que estou reconstruindo a política por meio do trabalho de pesquisa. Não sei, não tenho certezas, apenas tento refletir sobre o processo, sobre o percurso histórico da Educação Especial... Faço leitura das normativas, das publicações, as quais, no âmbito nacional, parecem fornecer os ‘mapas de sentido’ da política.

2 A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM ‘CONSTRUTO’



Neste capítulo, analiso os direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo documento orientador foi publicado em janeiro de 2008.

Vamos por partes: o que significa utilizar os termos Educação Especial **na Perspectiva** da Educação Inclusiva no Brasil? Como se dá essa dinâmica? Vou tentar iniciar a resposta. Sabemos que a Educação Especial é uma modalidade da educação ofertada aos sujeitos com deficiência e que, durante muito tempo, teve uma configuração paralela à que era oferecida pelo ensino comum, ou seja, em classes ou escolas especiais. Em tal formato paralelo, a Educação Especial se apresentava como um espaço *substitutivo* para aqueles que, por algum motivo, não conseguiam acompanhar o ensino regular; era ofertada, na maioria dos casos, em instituições filantrópicas.

Sobre esse aspecto, recordo-me de duas análises convergentes: uma realizada por Kassar (1999), segundo a qual a filantropia denota uma marcante característica da Educação Especial, e outra, apresentada por Peroni (2009, p. 8), lembrando que “historicamente, a Educação Especial foi considerada mais filantropia do que direito”.

Anunciadas tais análises, posso inferir que a Educação Especial possui dois momentos: o primeiro, caracterizado pela ação substitutiva/paralela ao ensino regular, destacado acima, e o segundo, representado pela sua ação complementar/transversal ao ensino regular. **O formato transversal sinaliza a assunção da perspectiva inclusiva.**

Em termos batesonianos (1986), faz-se necessário questionarmos em que nível opera a mudança, pois, temos, como ponto de partida, um contexto (de aprendizagem) – o

Brasil –, um país cujo direito à educação esteve sempre reservado a poucos. Com a Política de Inclusão Escolar, a continuidade do ciclo (cuja alimentação tem sido positiva – no sentido de sua ampliação) de exclusão educacional e aqui destaco a exclusão educacional da pessoa com deficiência é em parte alterada.

Dessa maneira, neste capítulo do estudo, direciono a discussão com base nos tópicos direito e cidadania no Brasil, pois tenho me questionado sobre quem tem sido, de fato, os cidadãos brasileiros, quem tem direito à educação no Brasil e, finalmente, quais os efeitos das concepções de direito, cidadania e direito à educação para os direcionamentos da política de Educação Especial.

2.1 DIREITO E CIDADANIA NO BRASIL

É possível relacionar direito e cidadania no Brasil? Que Brasil? Cidadania e direito para quem? Quem é o cidadão brasileiro? Tais questionamentos se tornaram necessários na confecção deste texto, pois, como pesquisadora da área da Educação Especial e dos processos de inclusão, percebo que o sujeito com deficiência, historicamente, não vem sendo considerado como um cidadão que tem os seus direitos assegurados.

Para Bobbio (2008), os direitos são resultado de uma construção histórica e, sendo assim, não nasceram todos de uma só vez. Para que ocorresse, por exemplo, a conquista dos direitos, foi necessária a instituição do Estado de Direito – o Estado dos Cidadãos – que é, segundo ele (2008), a democracia, na qual o sujeito passa a ter direitos públicos e privados. Nessa perspectiva, o espaço democrático é aquele no qual o sujeito é considerado cidadão por ter seus direitos assegurados pelo Estado. Obedecendo a essa lógica, a cidadania encontra-se relacionada tanto com a identificação das pessoas com um Estado-nação quanto com a conquista de direitos (BOBBIO, 2008).

Conforme apresenta Carvalho (2001), tornou-se comum desdobrar a cidadania em direitos *civis*, *políticos* e *sociais*, sendo os *civis* ligados à liberdade de ir e vir, à propriedade e à igualdade perante a lei; os *políticos*, vinculados à participação do cidadão no governo e na sociedade, e os *sociais*, relacionados às condições favoráveis que resultem em vida digna

e independente, com saúde, trabalho, moradia, transporte e educação. Ainda segundo esse estudioso, o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Em contrapartida, os cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns desses direitos e os que não se beneficiassem de nenhum desses direitos seriam os não cidadãos. Mas quem tem sido esse cidadão brasileiro de fato e de direito? Parto da premissa de que os direitos são construídos historicamente, estes percorrem caminhos diversos, segundo o contexto em que estão inseridos. Talvez seja demasiadamente repetitivo lembrar que ao observarmos o contexto brasileiro, um Estado de origem colonial e escravocrata, percebemos um percurso histórico de constituição dos direitos do cidadão caracterizado por uma trajetória peculiar, diversa daquela apresentada por Marshall (aspecto já anunciado na introdução), segundo a qual, na pirâmide dos direitos do cidadão, primeiro, estariam os direitos civis, depois, os políticos, e, finalmente, os sociais (CARVALHO, 2001).

A resposta a essa questão talvez possa ser construída por meio de uma retrospectiva histórica: em um Brasil marcado pelo latifúndio e pela escravidão, características que perduraram de 1500 a 1822, é possível inferir que não havia cidadãos brasileiros, de fato, mas apenas uma **elite portuguesa**. E, se assumo como ponto de partida a relação direito e cidadania, ressalto que, nas terras brasileiras, não havia uma consciência de direitos até esse período. Todavia, há a necessidade de outro questionamento: como foi sendo **construída** a ideia de cidadão brasileiro possuidor de direitos?

Os primeiros prenúncios acerca do que viria a ser um cidadão possuidor de direitos parecem ter começado a ser esboçados entre 1822 e 1930, que engloba os períodos do Brasil Independente, da Monarquia e da Primeira República. Com a Constituição de 1824, começou a aparecer o que poderia ser chamado de ‘direitos políticos, civis e sociais’. A ressalva que faço, ao utilizar o verbo ‘poderia’, tem a intenção de mostrar que tais direitos não eram destinados a todos; eles atingiam apenas a já citada elite portuguesa, bem como os proprietários de terra. Afinal, *as mulheres, os escravos, os indígenas e as pessoas com deficiência não eram considerados cidadãos*.

Em 1930, conforme Carvalho (2001), teve início, no Brasil, um processo de regulação dos direitos políticos. Definiu-se quem teria direito de votar e ser votado, quem seria cidadão de fato, com base em uma relação direta entre cidadania e direito de votar.

Assim, o voto era permitido aos **homens com mais de 25 anos que tivessem renda mínima de 100 mil-réis**. Abro parênteses: Carvalho (2001) lembra que, com o grupo definido, a eleição transformou-se em uma oportunidade para se ganhar um dinheiro fácil, uma roupa, um chapéu novo, um par de sapatos ou, no mínimo, uma boa refeição. Foi em meio a esses desvios que o ‘cidadão brasileiro’ foi sendo forjado, sem participação política, sem vontade política.

No período que vai de 1930 a 1945, houve, porém, o que poderíamos chamar de ‘o momento’ da legislação social. Contudo, reforço que a legislação social foi introduzida em contexto de pouca participação política e de precária vigência dos direitos civis. Nesse momento, regulam-se as relações de trabalho e avança-se na área da previdência, mas categorias importantes dos seguimentos trabalhistas, como a dos autônomos e a dos domésticos, ficaram excluídas. Assim, a ideia de cidadania, muito mais ligada à garantia de direitos sociais, começava a **atingir o trabalhador, o operário**.

Vale lembrar que a forma como os benefícios sociais foram distribuídos parece ter comprometido o desenvolvimento de um tipo de **cidadania ativa** (CARVALHO, idem). Foi-se constituindo um tipo de cidadania regulada. Apesar de tudo isso, não podemos negar que o período de 1930 a 1945 foi um momento importante para os direitos sociais, tantos nos aspectos trabalhistas quanto nos aspectos previdenciários. Nesse período, caracterizado pelo que comumente se convencionou chamar de “política populista”, há um avanço no campo dos direitos sociais.

De 1945 a 1964, as conquistas sociais foram mantidas, sem, contudo, passarem por grandes evoluções ou, mesmo, ampliação. Em síntese, podemos dizer que o período foi caracterizado por uma conturbada democracia, em que houve avanço nos **direitos civis**, já que existiu liberdade de imprensa, eleições regulares para presidentes da República, governadores e senadores e vários partidos políticos começaram a se organizar. Esse último aspecto parece revelar, segundo Carvalho (2001), um progressivo amadurecimento democrático no País, bem como uma inicial ampliação da ideia de cidadania; porém, tais prenúncios democráticos são freados em 1964, com a Ditadura Militar.

De 1964 a 1985, temos o período de Ditadura Militar, momento histórico no qual houve um retrocesso na garantia dos direitos civis e dos direitos políticos, ou seja, tais

direitos foram duramente atingidos pelas medidas de repressão. Os instrumentos legais de repressão foram os atos institucionais. A máquina de repressão cresceu e tornou-se quase autônoma. A censura eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião, os partidos eram controlados e regulados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante vigilância; as prisões eram arbitrárias; a integridade física era violada pela tortura e, assim, o próprio direito à vida era desrespeitado. As eleições diretas para governadores foram suspensas.

Todavia, ao mesmo tempo em que os direitos políticos e civis eram cerceados, os governos militares investiram na expansão dos direitos sociais. Como coroamento das políticas sociais, foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social.

Com o transcorrer dos anos, houve a busca pela redemocratização do País. A brutal desigualdade na redistribuição da renda fez com que houvesse uma impressionante mobilização popular. Segundo Cury (2008), renasceram os sonhos, cresceram as expectativas, desenhou-se a vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa. Chegou o ano de 1985 e teve início o processo de ‘redemocratização’ do País, momento histórico, no qual a Constituição de 1988, nomeada de Constituinte Cidadã, foi construída, como resultado de esforços na tentativa de se garantir os direitos civis, políticos e sociais. Seu texto parece consolidar as conquistas de vários direitos, além de anunciar mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, os quais ampliam os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado. Chega-se ao ‘entendimento’ radicalizado’, em termos constitucionais, de quem seriam estes cidadãos: *todos os sujeitos. Homens, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas, negros, idosos, crianças, adolescentes, todos deveriam ter seus direitos assegurados.*

Em termos batesonianos, percebo que o processo de constituição da ideia de cidadão possuidor de direitos vem sendo caracterizado por momentos cíclicos, sinalizadores de avanços e retrocessos. Posso até chamá-los de momentos históricos denunciadores dos ‘passos para frente e passos para trás’. Conforme Carvalho (2001), esses momentos mostram que percorremos 178 anos de história de esforço para construir o cidadão brasileiro. Ele acrescenta que, apesar dos progressos realizados, chegamos ao final

da jornada com a sensação desconfortável de incompletude. É possível afirmar que estamos passando por um processo de aprendizado; estamos aprendendo a nos tornar cidadãos.

Contudo, destaca Carvalho (ibidem), há aqui um aspecto que marca profundamente esse percurso brasileiro de construção do direito do cidadão, que é a questão da educação, um direito social considerado estratégico no contexto dos outros direitos – político e civil. E, apesar da nossa última constituinte de 1988 apresentar, pela primeira vez na história constitucional, a explicitação dos direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação, que aparece, inicialmente, no Art. 6º – “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição” –, o Brasil tem grandes desafios a enfrentar: eliminar radicalmente o analfabetismo, ampliar a oportunidade de acesso à escola pública e melhorar a qualidade da educação.

Como tentei destacar, a condição de cidadania requer a conquista e a garantia de direitos, e o direito à educação torna-se estratégico nesse processo. E, por assim acreditar, é que realizo, no item abaixo, um resgate da trajetória do direito à educação, e, para tanto, recorro ao processo também histórico de construção dos ordenamentos normativos sinalizadores desse direito.

2.1.1 O direito à educação no Brasil

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. (TEIXEIRA, 1967, p.48)

A ideia de um “Estado em ação”, instituindo políticas públicas para a educação, é muito recente no cenário brasileiro. A trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a

qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Assim, em um cenário social cujas bases se centravam em um modelo econômico agroexportador e na mão de obra escrava, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente, e não para todos. Nas palavras do educador Anísio Teixeira:

Sem querermos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero [...] (TEIXEIRA, 1967, p. 70).

Ainda segundo esse educador (1976), o ensino brasileiro, com tendência ornamental e livresca, era destinado predominantemente para a camada mais abastada da sociedade. Com tais características, a educação foi forjando a mentalidade de que a escola pública ‘comum’/regular não poderia ser espaço de todos.

E, assim, apesar de a primeira Constituição do Brasil independente, a Imperial de 1824, referir, no artigo 32, que ‘A instrução primária pública é gratuita a *todos* os cidadãos’, a concessão do direito à educação restringia-se à minoria da população, já que havia uma maioria escrava, constituída por povos indígenas e negros.

Em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República – quando o Estado brasileiro oligárquico se deslocava para uma “arrumação ¹¹” moderna/liberal,¹² assumindo um modelo intervencionista –, a educação começou a ser reclamada como necessária ao “desenvolvimento do país”.¹³ Todavia, a Constituinte de 1891 não se preocupou em propor um ensino obrigatório e igualitário para todos.

Foi somente nas décadas de 1920 e 1930 que diversas vozes começaram a reclamar pelo direito à educação e por uma Política Educacional Nacional. Vozes que se aglomeraram dando vida a organizações colegiadas, tais como a Associação Brasileira de Educação, cujos marcos de luta se firmaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930.

¹¹ Conceito batesoniano para explicar entropia, ordem e desordem combinadas.

¹² Refiro-me à tendência liberal que o Estado brasileiro foi assumindo no período republicano.

¹³ Esse período histórico marca o fim da política “café com leite” e o início da ascensão de Vargas ao poder com apoio dos militares.

Lançado em 1932, o manifesto foi, sobretudo, um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, estava a causa/luta maior da/pela *escola pública laica*, que é responsabilidade do Estado. As diretrizes desse manifesto influenciaram a Constituição de 1934 (ROMANELLI, 2005; SAVIANI, 2005). Percebo que essa é a luta que ainda nos move, como educadores comprometidos com a educação.

Segundo Teixeira (1967), a Revolução de 1930 marca um período crítico, em que começaram a florescer os primeiros sinais de inquietação, denunciadores do processo de integração política do País. Vejamos:

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, p. 26).

Embalada pelos ventos inovadores, a Constituição de 1934 definia os marcos legais dessa institucionalização, sendo, por isso, palco de acirrada disputa. Inspirada na Constituição alemã de 1919, a chamada Constituinte de Weimar, e na Constituição Espanhola de 1931, a carta constitucional incorporou os direitos sociais aos direitos do cidadão. O ideário liberal da Escola Nova, difundido no País, a partir de meados dos anos 1920, exerce profunda influência nesse cenário. Temos aqui a impressão de que foram dados '*Passos para frente*'.

Entretanto, a partir de 1937, com o Estado Novo, imposto pelo Presidente Getúlio Vargas, e com o fechamento do Congresso Nacional, a Constituição de 1934 foi revogada e, em seu lugar, impôs-se ao País uma nova. Tal constituição ficaria conhecida depois como "Polaca", por ter sido inspirada na Constituição da Polônia, de tendência fascista. Nela, a responsabilidade quanto à educação se encontrava na parte relativa à família, mais especificamente no Art. 125, nos seguintes termos: "A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular". A frase 'não será estranho' denota a **não assunção** da educação como um direito. Vivem-se os '*Passos para trás*'.

Em 1946, foi promulgada, sob os ‘novos’ ventos democráticos do segundo pós-guerra, uma nova Constituinte que retomava muitos dos temas educacionais formulados na Constituição de 1934. No Art. 166, consta que “A educação é **direito de todos** e será dada no lar e na escola (grifo meu). Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Cury (2008) confirma e ainda acrescenta que, com a Constituição de 1946, vários princípios e diretrizes, postos na carta magna de 1934, retornam ao texto constitucional, inclusive aquele referente à competência da União em estabelecer as diretrizes e bases da educação. *‘Passos para frente’*.

Foi nesse cenário que um fervoroso debate em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, começou a ganhar forma. Para tal tarefa, o então ministro Clemente Mariano nomeou uma comissão de especialistas, presidida por Lourenço Filho, que, após estudos, encaminhou uma proposta ao Congresso Nacional.

Esse longo e intenso debate foi acompanhado por uma guerra ideológica que chegou a durar 13 anos. De um lado, as fortes pressões conservadoras e privatistas; de outro, o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e o Novo Manifesto.¹⁴ Conforme podemos perceber abaixo, nas palavras de Teixeira, havia aspirações positivas em relação a essa Lei, ou seja, existiam indicativos de que ela traria profundas mudanças para a estrutura da educação brasileira:

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual o Ministério da Educação e Cultura poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés de atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e

¹⁴Redigido por Fernando Azevedo em 1º de julho 1959.

diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, nas conferências educacionais. Será um regime a se criar no país, de mais sanções de opinião pública e de consciência educacional, do que de atos de autoridade. (TEIXEIRA, 1976, p.30)

Apesar dos embates, das expectativas positivas e da força dos movimentos progressistas, a aprovação da LDB de 1961 acabou fortalecendo o setor privado e limitando a expansão do ensino público. Fazenda (1984) relata que, com base nessa Lei, a questão da obrigatoriedade escolar do ensino primário foi oficialmente anulada pelo Art. 30:

Não precisam ser destinatário da educação escolar: os que comprovarem *estado de pobreza*, os que não puderem ir à escola por haver *insuficiência de escolas* ou por estas já terem suas *matrículas encerradas*. Além desses casos, incluem-se os indivíduos que estejam com alguma *doença ou anomalia*.

No contexto da Ditadura Militar, a Constituição de 1967 amplia o período de escolarização obrigatória para oito anos. Todavia, não se alterava o nível de ensino a que todos teriam direito, apenas o período estaria resguardado, mantendo a denominação ‘ensino primário’.

É necessário salientar que, ao considerarmos o cenário (de Regime Militar), tanto a Lei nº 5.540, – Lei da Reforma Universitária –, de 1968, quanto a Lei nº 5.692, de 1971, constituir-se-iam como documentos ‘aparentemente’ contraditórios. A primeira Lei realizou uma reforma universitária, promovendo a extinção da cátedra, a implantação da indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**, a introdução do regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores e a criação da estrutura departamental. A segunda, empreendeu mudanças na estrutura do ensino vigente, tais como a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, já anunciada pela Constituinte de 1967, a instituição da obrigatoriedade da faixa etária de 7 aos 14 anos e a extinção do exame de admissão no ginásio, dentre outras modificações.

Em relação à obrigatoriedade escolar, presente na Lei de 1971, apresentada acima, é importante anunciar os paradoxos do próprio tempo. Lembro que a normativa entrou em vigor no momento em que a migração rural para os centros urbanos começava a exigir

expansão da rede física e uma formação docente que considerasse o novo perfil de aluno. Assim, com mais crianças nas escolas e menos recursos, a consequência seria inevitável: a precarização do trabalho docente e das condições de trabalho conduziria a itinerários com evasão e repetência e a um desempenho sofrível (CURY, 2008). ***Passos para trás... Passos para frente...***

Em 1969, a emenda Constitucional nº 1, também conhecida como Constituição de 1969, prescreve a educação como direito de todos e dever do Estado; será dada no lar e na escola. Segundo Oliveira (2001), essa Constituição reconhecia, pela primeira vez na história, a *educação* como direito de todos e *dever do Estado*. Apesar deste suposto avanço, o da *educação* como direito de todos e *dever do Estado*, lembro que, até esse momento, não é possível falar em uma proposta de uma escola pública como espaço de todos.

Em fins da década de 1970, período em que as pressões contra o Regime Militar se intensificaram, surgiram diversas associações científicas e sindicais da área da educação, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras. E, como “conta” a história, nos anos de 1980, instaurou-se um espaço favorável para que se iniciassem as discussões sobre o *projeto nacional de educação*.

Após essa breve retomada, passo para o foco deste capítulo, ou seja, os desdobramentos desses acontecimentos históricos para o campo da Educação Especial.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Com base nos fatos históricos educacionais aqui relatados, é possível dizer que, em um Brasil com tais características, a ‘preocupação’ com a educação das pessoas com deficiência veio aparecer tardiamente, e, na maioria dos casos, ligada à filantropia. Esse aspecto reforça a afirmativa defendida neste capítulo de que indivíduos com deficiência não eram percebidos como cidadãos possuidores de direitos. Assim, realizo, neste momento do

texto, um resgate da trajetória da Educação Especial no Brasil, evidenciando tanto suas características quanto os atores participantes dos seus distintos momentos.

Em termos de serviços oferecidos aos sujeitos com deficiência, é possível dizer que tiveram início a partir de 1854, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional dos Meninos Surdos, atual INES.

Em relação ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o resgate histórico nos mostra que teve como força inspiradora a ação de José Álvares de Azevedo, um jovem cego brasileiro que, com pouco mais de nove anos de idade, iniciou sua trajetória no Instituto dos Cegos de Paris. Após alcançar excelente educação, durante um período de seis anos, retornou ao Brasil em 1850, trazendo consigo uma coleção de livros impressos e manuscritos com vários pontos em alto relevo. Também trouxe cartas geográficas, pranchas e grades para escrita e operações de aritmética, objetos que, até aquele momento, nunca tinham sido vistos no Brasil (MAZZOTA, 2003).

Álvares de Azevedo foi convidado a ensinar a jovem Adèle Maria Luisa Sigaud, que acabara de perder completamente a visão, a ler e a escrever em tais pontos salientes. Com isso, teve seu trabalho destacado pelo pai da jovem, um médico chamado José Francisco Xavier Sigaud, que foi um dos fundadores da Imperial Academia de Medicina. Nesse cenário, o imperador D. Pedro II, sabedor das atividades bem-sucedidas do professor cego para com Adélia, planejou a fundação, na corte, de uma instituição para a educação de meninos cegos. Assim, em 12 de setembro de 1854, foi fundado, por meio do Decreto Imperial nº 428, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (MAZZOTA, 2003).

Após dois anos, precisamente em 1º de janeiro de 1856, instituiu-se também o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A idade prevista para ingresso no Imperial Instituto variava entre sete e 18 anos. No que se refere ao atendimento aos deficientes mentais, é possível dizer que também teve início no mesmo período, com a construção do Pavilhão Bourneville, no hospital D. Pedro II, em Salvador.

O movimento de criação de todos esses institutos impulsionou a discussão a respeito da educação das pessoas com deficiência no País. Em 1883, a questão foi debatida

no 1º Congresso de Instrução Pública, por convocação do Imperador. Nessa ocasião, foram discutidas sugestões de currículos e a formação de professores para cegos e surdos. Tal preocupação, entretanto, não chegou a gerar efeitos nos movimentos educacionais posteriores. Vejamos...

No século XX, surgiram as primeiras instituições especializadas privadas. Destacaram-se, em meados deste século, a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Instituições Pestalozzi, instituições que historicamente vêm se ocupando de serviços/atendimentos ao setor público em espaço privado.

Em fins da década 1950, o governo federal pareceu “assumir” de forma mais efetiva o atendimento educacional às pessoas surdas, cegas e deficientes mentais por meio da criação de “campanhas”. Essas campanhas se inseriram em um movimento cujo principal objetivo era o de dar encaminhamento às grandes questões socioeducacionais que envolviam a área da educação, como acontecia com o debate sobre “alfabetização” (MAZZOTA, 2003; TEZZARI, 2003).

Na década de 1960, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passaria a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61 –, a qual apontava para o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino.

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 de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Tezzari (2003) sinaliza que a compreensão acerca da educação do sujeito com deficiência ainda era muito restrita na mencionada lei e que *não houve movimentos* no sentido de pensar o ensino regular, e por que não público, também, como um espaço para esses sujeitos, os quais eram atendidos, na época, pelo ensino especial. Permanecia, portanto, a dicotomia entre o ensino para alunos “normais” e o ensino para alunos anormais/deficientes.

Foi em meio ao Regime Militar, na década de 1970, que a efervescência de debates e acontecimentos em nível internacional acabou por promover algumas mudanças, no contexto nacional, no cenário da Educação Especial. Entre esses acontecimentos, destacam-se o movimento europeu de integração de pessoas mutiladas pela guerra, ou seja, indivíduos que passaram a *ser* deficientes físicos e que necessitavam ser reintegrados à sociedade, e a produção do famoso relatório Warnock.¹⁵ Isso estimulou o debate sobre a educação dos sujeitos com ‘necessidades educacionais especiais’ (termo presente no texto do relatório).

Contudo, em dissonância com o movimento integracionista¹⁶ mundial, em 1971, foi promulgada no Brasil a Lei nº 5.692/71, que determina que haja “tratamento especial” para os alunos com deficiência física e mental, para os que se encontram em atraso considerável quanto à faixa etária e para os superdotados. Essa lei, além de *não* promover a organização de um sistema capaz de atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, acabou por reforçar o encaminhamento de alunos para classes e escolas especiais (KASSAR, 2006). Vejamos:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e

¹⁵O *Relatório Warnock* resultou de uma investigação que durou quatro anos, a respeito das condições da educação especial inglesa nos anos 1970. Esse relatório foi bastante inovador, pois destacava que os alunos portadores de deficiência que apresentavam dificuldades de aprendizagem, assim como aqueles sem deficiência, mas com dificuldades acentuadas de aprendizagem, possuíam Necessidades Educacionais Especiais, sendo necessária uma resposta adequada por parte da escola, além da adoção de medidas preventivas.

¹⁶O debate sobre a *integração* escolar foi sendo constituído em vários países a partir da década de 60 e, mais incisivamente, na década de 70. Esse debate foi caracterizado pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído tendo como base a voz das próprias pessoas com deficiência e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível (MARQUES & MARQUES 2005). Estes autores falam em mudança paradigmática para se referirem aos processos de integração e inclusão, visto que ambos representam uma virada na forma de perceber os sujeitos considerados diferentes. Em termos pragmáticos, a integração de alunos com algum tipo de deficiência nas salas de aula do ensino comum foi uma das caracterizações da necessidade de uma mudança de atitude face ao ensino tradicional (SANCHES, 1996). O discurso da integração fez, de algum modo, com que as estruturas tradicionais do sistema se movimentassem. Segundo Carvalho (2004), a metáfora que melhor descreve o processo de integração é aquela da *cascata de serviços*, ou seja, “providências administrativas de organização escolar de acordo com o que era possível dentro do processo histórico de implantação de ideais [...]” (p. 28). Todavia, as práticas ligadas à integração assumiram um sentido unilateral, ficando reduzidas ao esforço individual de inserção da pessoa com deficiência no contexto escolar. Assim, mais uma vez, as práticas sociais da discriminação e do preconceito foram mantidas, pois, ao mesmo tempo em que alguns eram aceitos, a estrutura social que produzia formas de segregação dos sujeitos não era questionada. Processualmente, o discurso acerca da integração foi sendo substituído pelo da inclusão escolar.

os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.(BRASIL, 1971)

Em 25 de maio de 1972, foi constituído o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil, que elaborou o Projeto Prioritário nº 35, incluso no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74. Nesse momento, esteve no Brasil o especialista norte-americano em Educação Especial, James Gallagheer, que apresentou, em novembro de 1972, o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura, com propostas para a estruturação da Educação Especial. Os resultados do estudo do Grupo-Tarefa contribuíram para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com sede, inicialmente, instalada no Rio de Janeiro, até 1986, quando passou a ser Secretaria de Educação Especial (SESPE). Posteriormente, a Secretaria da Educação Especial viveu dois movimentos que geraram efeitos para a estrutura da Educação Especial. O primeiro, relacionado à sua extinção, em 1990, tendo suas atribuições, relativas à Educação Especial, absorvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica; o segundo, ligado ao seu reaparecimento como Secretaria de Educação Especial (SEESP), em fins de 1992 (MAZZOTA, 2003).

Acredito ser importante destacar ainda que houve, nesse momento histórico, um processo de mobilização tanto dos próprios sujeitos com deficiência quanto da sociedade em geral em relação às condições de vida dessas pessoas. Foi nesse contexto, década de 1980, que a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Essa mobilização acabou gerando visibilidade para as discussões sobre a garantia de direitos – sociais, políticos e civis – da pessoa com deficiência, o que veio, por sua vez, influenciar no processo de construção subsequente das normativas, tais como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nota-se aqui a presença da sociedade civil como uma força reivindicatória na luta por políticas públicas que favoreçam a garantia dos direitos.

Convém destacar que tal mobilização foi imprescindível para que os direcionamentos da política da Educação Especial comesçassem a assumir novas formas, novos desenhos.

2.2.1 Novas configurações para a Política de Educação Especial no Brasil: ação complementar/ transversal

Novos direcionamentos para a Educação Especial começaram a ganhar forma a partir da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna trouxe, como um de seus fundamentos, o da promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outros. A Constituição define, no artigo 205, a educação como direito de todos, e, no artigo 206, estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

É necessário sinalizar que o termo ‘preferencialmente’ vem despertando diferentes interpretações. Para alguns estudiosos da área da Educação Especial, essa palavra, além de reforçar a presença do aluno com deficiência no ensino comum, destaca a importância da existência dos serviços especializados na própria escola. No entanto, outros pesquisadores advogam que a expressão poderá favorecer a continuidade das ações substitutivas da Educação Especial.

Apesar da existência dessas interpretações dadas ao termo ‘preferencialmente’, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 – A Constituição Cidadã –, assistimos a um processo inicial de deslocamento da compreensão da Educação Especial como espaço substitutivo ao ensino comum/regular *em direção* a um entendimento da Educação Especial como modalidade transversal em relação a outras modalidades, níveis e etapas de ensino. Vale lembrar também que o fato de a Educação Especial ser mencionada na Constituição Cidadã significou um avanço para a modalidade, pois, até aquele momento, ela se encontrava em situação “periférica” e “distante” dos grandes temas educacionais no contexto da educação brasileira (BAPTISTA,2008).

No texto constitucional de 1988, o direito à educação é especificado e detalhado no Art. 208, nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, grifo meu).

Percebo que, com base na Constituição de 1988, houve uma ampliação do direito à educação, bem como uma compreensão mais ‘abrangente’ de cidadania.

Na sequência, a Lei nº 7.853/89 regulamenta o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. Reforçando esses princípios e inaugurando a década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, estabelece, no § 1º do artigo 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. O artigo 5º é contundente: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 2002, p. 11). Importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente dedica à educação o capítulo IV:

O CAPÍTULO IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, grifo meu).

O estatuto assume e reforça a Constituição no que diz respeito à **igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola**. Ainda na década de 1990, os debates e os eventos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), aceleraram o “repensar” da educação como um todo no território nacional. Segundo Brizolla (2007), foi nesse período que o conceito inclusão entra no cenário das políticas de Educação Especial, não estando, todavia, limitado a esse setor.

Ancorada nas reflexões de Peroni (2009), percebo que o movimento acima mencionado favoreceu a entrada da Educação Especial na pauta da universalização do direito à educação. Tal universalização ganharia destaque, em 1993, no Plano Decenal de Educação para Todos.

No ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial foi publicada. Ao comparar os indicativos postos na constituição em relação a esse documento, percebo que houve um tipo de retrocesso, já que se constituiu como um documento orientador do processo de integração¹⁷ institucional, aspecto que favoreceu a manutenção da lógica da separação dos espaços comuns e especiais. Essa dinâmica anunciava, conforme Baptista (2008), a continuidade de um movimento de criação de classes especiais pelo País, que havia sido intensificado pela Lei nº 5692/1971, a qual associava a esses espaços inclusive os alunos com dificuldades de aprendizagem.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação foi publicada. Tais diretrizes tomam como referência o texto da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente para explicitar a declaração do direito à educação, sem apresentar, em relação a esses documentos, alterações significativas. É importante

¹⁷ O tema – integração – foi abordado na Nota 6.

destacar que essa normativa também assume a escola pública como espaço de todos. Em seu Título III, a LDB detalha o direito à educação e o dever de educar. Vejamos:

CAPÍTULO III DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O dever do Estado com a **educação escolar pública** será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII – oferta de educação para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidades mínimos, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem(BRASIL, 1996, grifo meu).

E, no que se refere à Educação Especial, a Lei nº 9.394/96 apregoa a universalização da educação. Essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações para atender as suas necessidades específicas. Com a LDB de 1996, a Educação Especial passou a ter um capítulo exclusivo – o capítulo V –, apresentado em três artigos que caracterizam a modalidade de ensino:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

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

Art. 59. **Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:**

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem 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;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de 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.

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

Na sequência, o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define e

reafirma a Educação Especial como modalidade transversal; uma transversalidade também enfocada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O referido documento – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica –, de 2001, (Parecer CNE/CBE nº 17/2001), constitui-se como um importante dispositivo legal que normatiza a Educação Especial, sugerindo, naquele momento, a atualização das políticas públicas destinadas para essa modalidade da educação. No corpo do seu texto, são destacadas ações nos âmbitos políticos, técnico-científico, pedagógico e administrativo.

O documento acima mencionado também apresenta **os indicadores de operacionalização** das classes comuns, dos serviços de apoio especializado e das classes especiais. Acerca do último aspecto, é interessante enfatizar que o documento ainda mantém a possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial.

Ainda no ano de 2001, a Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação, apontando déficits referentes à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao Atendimento Educacional Especializado. Essa lei ainda destaca que o grande avanço que a educação deveria produzir seria o da construção de uma escola que garantisse o atendimento à diversidade humana.

Parecendo assumir a perspectiva da educação inclusiva, a Resolução nº 01/2002 (Conselho Nacional de Educação – CNE/CP), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente que seja voltada à diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades.

Impulsionando o debate sobre o ensino de LIBRAS e o ensino Braille, temos a Lei nº 10.432/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a Portaria nº 2678/2002 do Ministério da Educação (MEC), que aprova diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille.

Em 2003, no contexto do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi que a discussão acerca dos princípios da educação inclusiva passou a ser ampliada por todo o território nacional, com a publicação, no mesmo ano, do Programa “Educação Inclusiva:

direito à diversidade”,¹⁸ pelo MEC. Esse programa apresenta, como objetivo explícito, o apoio à transformação dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos, promovendo formação de gestores e de professores com vistas ao acesso de todos à escolarização, com oferta de AEE e com a garantia da acessibilidade. A dinâmica do projeto dissemina os conceitos e diretrizes da educação inclusiva por meio da ação de municípios-polo, os quais atuam como multiplicadores para outros municípios da sua área de abrangência.

Brizolla (2007) considera que, no contexto histórico-político da educação brasileira, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade estabeleceu sua proposta de mudança social de forma explícita, comprometendo-se com princípios de justiça e equidade social.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2006, o Brasil torna-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU. Essa convenção estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, possibilitando ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. É um documento que representa a luta histórica das pessoas com deficiência.

¹⁸ Na atualidade, a SEESP foi extinta, e **todos os seus programas e ações, inclusive o Educação Inclusiva Direito à Diversidade, foram vinculados à** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é o de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Nesse contexto, **o programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade** tem sido conseguido pelas Secretarias de Educação dos municípios-polo por meio da apresentação da demanda no PAR e plano de trabalho por meio do SIMEC.

Ao ratificar esse documento internacional, o Congresso confirmou o compromisso do Estado perante a comunidade internacional de respeitar, obedecer e fazer cumprir as obrigações previstas no documento. Assim, após a aprovação no Congresso e a publicação do Decreto 186/2008, o texto passou a ser incorporado à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional, o que significa que todas as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência deverão se adequar ao seu conteúdo, sob pena de serem invalidadas por inconstitucionalidade. Segundo Caiado (2009), a originalidade desse documento é a de que foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência de várias partes do mundo.

Em 2007, entra em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, o qual prevê a dupla contabilização da matrícula do aluno que se encontra matriculado no ensino regular e que recebe o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao de estudos.

Também neste ano, foi lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual merece maior atenção pela sua complexidade. Vejamos: o PDE, apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, constitui-se em um conjunto de 52 ações; **algumas delas foram incorporadas** e outras foram sendo criadas. Tais ações encontram-se organizadas em quatro eixos, quais sejam: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada.

Dentro desses eixos, as seguintes ações foram ora anexadas, ora criadas: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância, Ensino Fundamental de nove anos, Provinha Brasil, Programas de Apoio ao Ensino Médio, Luz para Todos, Educacenso, Prova Brasil, PDE-Escola, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas, Olimpíadas Brasileiras da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Mais Educação, Caminho da Escola, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – Pnate, Programa de Financiamento à aquisição de Veículos de Transporte Escolar – Pró-escolar, Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, Biblioteca na Escola, Saúde na Escola,

Olhar Brasil, Educação Especial, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, Projovem Campo, Brasil Profissionalizado, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – E-TEC Brasil, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, Piso Salarial do Magistério, Sistema Nacional de Formação de Professores, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pípid, Universidade Aberta do Brasil – UAB, Pró-letramento, Pró-funcionário, Expansão do Ensino Superior, dentre outros.

Das ações previstas pelo PDE, para fins deste trabalho, destaco alguns dos direcionamentos dados à **Educação Especial**, os quais parecem caminhar paralelamente à discussão que atualmente vem sendo realizada na área, no que diz respeito à efetividade da transversalidade da Educação Especial no ensino regular. Nesse sentido, são apontados pelo programa a utilização e a ampliação das **Salas de Recursos Multifuncionais**, com equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos devidamente adaptados, além da indução, por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE,¹⁹ à implementação da acessibilidade arquitetônica nas escolas regulares.

É importante dizer que o PDE tem como grande articulador “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”,²⁰ que foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Tal plano propõe um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios –, envolvendo, primordialmente, a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

¹⁹ O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado primeiramente com o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o qual era utilizado apenas no Ensino Fundamental. Mais tarde, passou a se chamar PDDE. Seu objetivo é o de prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades, sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

²⁰ Em seu corpus, 28 diretrizes dão forma e conteúdo a um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas – PAR.

O tensionamento relativo ao programa/política PDE tem sido destacado por Saviani (2007). Nessa produção, o autor questiona em que medida esse programa se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação básica. Destaca Saviani (2007) que o PDE foi saudado como um plano que estaria focado prioritariamente nos níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do País. O autor adverte sobre a demasiada ambição do “Plano”, que agrega ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Penso que a inserção de tantas ações no contexto do PDE parece evidenciar, por parte do governo, uma tentativa de articulação dos diversos programas.

Dito isso, retomo a cronologia dos acontecimentos, destacando, finalmente, a publicação do documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, documento a que reservo, no espaço deste texto, um maior destaque.

2.2.2 O Documento – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

É possível dizer, neste caso, que o termo *política*, usado para a nomeação do documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**, pode ser compreendido com o sentido de ‘um marco de referência’, um texto orientador. Sendo um documento orientador, sistematiza cronologicamente as produções de normativas anteriores, as quais têm validado a perspectiva inclusiva. Ou seja, embora o documento tenha sido publicado em 2008, ele é resultado da trajetória histórica, apresentada anteriormente no espaço deste capítulo; sendo assim, insere-se, em um contexto, nos termos batesonianos. Nesse sentido, observo que sua publicação se constitui em um marco para o cenário da Educação Especial.

Dessa forma, assumindo como ponto de partida a compreensão de que o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um texto orientador, é que tenho formulado o seguinte questionamento: o movimento proposto tem oferecido novos referenciais, novas formas para se interpretar o problema?

Vejamos as tessituras dessa política. Inicialmente, ela destaca, no corpo de seu texto, os marcos legais que dão sustentação à proposta. Na sequência, apresenta um diagnóstico, realizado em nível nacional, o qual aponta um aumento crescente do número de alunos com algum tipo de deficiência matriculados em escolas comuns e em classes regulares.

No processo de formulação do texto, um grupo de trabalho, constituído pela Equipe da Secretaria de Educação Especial²¹ – MEC e por colaboradores²² (professores, pesquisadores de várias universidades públicas, federais e estaduais), foi nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007.

Na tabela abaixo, na qual se encontra também presente no texto da política, é possível perceber que, além do crescimento da matrícula, mencionado no parágrafo anterior, houve uma estagnação da educação especial como espaço substitutivo.

²¹ **Claudia Pereira Dutra** - Secretária de Educação Especial; **Claudia MaffiniGriboski** – Diretora de Políticas de Educação Especial; **Denise de Oliveira Alves** – Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino; **Kátia Aparecida Marangon Barbosa** – Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial.

²² Antônio Carlos Nascimento Osório – UFMS, Cláudio Roberto Baptista – UFRGS, Denise de Souza Fleith – UNB, Eduardo José Manzini – UNESP, Maria Amélia Almeida – UFSCAR, Maria Teresa EglerMantoan – UNICAMP, Rita Vieira de Figueiredo – UFC, Ronice Muller Quadros – UFSC, Soraia Napoleão Freitas – UFSM.

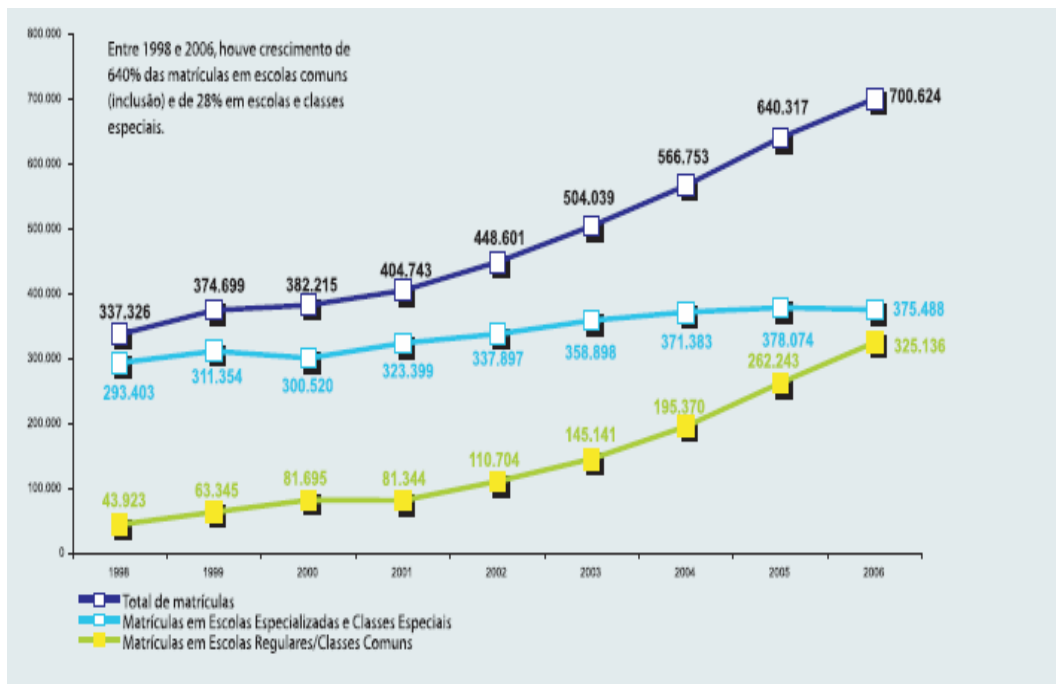


Gráfico 1 – Matrículas ocorridas entre 1998 e 2006

Fonte: Revista Inclusão/MEC.

No contexto de seus objetivos, ou o que chamo *de desenho do percurso*, a referida política estabelece:

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - atendimento educacional especializado;
 - continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - participação da família e da comunidade;
 - acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
 - articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008).

O documento ainda define que os **alunos atendidos** pela Educação Especial, com fins de suplementação e complementação curricular, são os **sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades**. Enfatiza que pessoas com

deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; com transtornos globais de desenvolvimento são aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo; com altas habilidades/superdotação são as que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas (isoladas ou combinadas): intelectual, acadêmica, psicomotora, artística e de liderança.

Essa política reforça o entendimento da Educação Especial como modalidade de ensino especializada. Quando esse ensino se traduz na condição de Atendimento Educacional Especializado, deve ser oferecido, preferencialmente, no ensino regular. Tal ênfase pode ser considerada um avanço na efetivação da *transversalidade* da educação especial.

Abaixo, apresento as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

- ♦ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...].
- ♦ O atendimento educacional especializado 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 [...].
- ♦ Dentre as atividades de atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva [...].
- ♦ O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno [...].
- ♦ Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social [...].
- ♦ Na interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola, deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos [...].
- ♦ Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos [...].
- ♦ Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras) desenvolve o ensino escolar na

Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola [...].

- ♦ O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban [...].

- ♦ A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor [...].

- ♦ Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...].

- ♦ Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]. (BRASIL, 2008).

Assim, a política **orienta os sistemas de ensino** a elaborarem planos de educação em consonância com as diretrizes propostas pelo documento, a priorizarem a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a substituírem as classes especiais pelas salas de recurso multifuncionais, a desenvolverem trabalho colaborativo reflexivo entre os professores e demais profissionais da educação e a socializarem experiências educacionais, dentre outras indicações.

Concordo com Mantoan (2008, p. 29) quando ela ressalta que a grande novidade da Política Nacional da Educação Especial é marcar a escola comum como lugar preferencial do Atendimento Educacional Especializado, segundo prescreve a Constituição de 1988. Já para Dutra (2008, p. 23), o que muda com essa política é a ênfase no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, visto que a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica da escola. Nas palavras de Freitas (2008, p. 24), há a necessidade de se repensar a organização escolar nos níveis macro e microestruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do sistema de ensino e da escola até a organização da sala de aula.

Tenho observado que, no campo das ações efetivas, ou seja, como “substância visível da política” (MULLER e SUREL, 2002 p. 14) – movimento que transcende ao texto escrito – os aspectos de materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva parecem estar ligados, inicialmente, às seguintes ações: a ênfase na matrícula/presença dos alunos com deficiência na escola comum, a implementação do AEE em turno oposto ao de estudos do aluno por meio do **Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**, bem como o desenvolvimento de parcerias, e o incentivo à formação por meio do **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância**, dentre outros.

Tenho inferido também que a atual conjuntura vem impulsionando a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado, o qual colabora para a constituição da transversalidade da Educação Especial, e também o destaque que tem sido dado ao espaço das Salas de Recursos Multifuncionais, que se situa como protagonista em relação a esse atendimento. Nesse sentido, apresento, abaixo, um pouco dessa dinâmica.

3.2.3 A Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado e centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais

Após a publicação do documento orientador – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva –, houve a produção de Decretos, Resoluções instituindo Diretrizes, além de Portarias e Notas Técnicas, que tiveram como objetivo principal o de impulsionar o Atendimento Educacional Especializado, o qual, como já disse anteriormente, poderá ocorrer tanto nas instituições especializadas quanto nas Salas de Recurso Multifuncionais, sob a perspectiva complementar ou suplementar. Abaixo, as normativas.

Em 17 de setembro de 2008, foi publicado o Decreto nº 6.571, que destaca:

Art. 1º que União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, objetivando ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular; salienta:

§ 2º que o **atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica** da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva (BRASIL, 2008, grifo meu)

Em outubro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, 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, 2008, grifo meu)

No que se refere ao AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, é importante destacar que esses espaços vêm se constituindo como ambientes dotados de equipamentos de informática, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE na escola regular/comum.

Segundo consta no documento *Sala de Recursos Multifuncionais* (MEC, 2006), o AEE deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constitui *parte diversificada do currículo* dos alunos com necessidades educacionais especiais,²³ organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Assim, *os espaços especializados* poderão

²³ Termo apresentado no próprio documento.

ser considerados locais pertencentes à escola, que contribuem para superar as dificuldades de aprendizagem, bem como para proporcionar a interação dos alunos com os conhecimentos escolares e com os outros instrumentos culturais de mediação. Esses espaços visam ainda ao desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente.

Na atualidade, as salas têm sido viabilizadas por meio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação que tenham alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e cujas características estejam registradas no Censo Escolar MEC/INEP. Segundo informações presentes no site do MEC/SEESP²⁴ (2012), a intenção é a de atender com qualidade alunos incluídos matriculados nas classes regulares do ensino comum. Com essa intenção, assume o papel no oferecimento de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa vem sendo ‘captado’ pelos municípios de acordo com as demandas apresentadas pelas Secretarias de Educação em cada PAR.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem disponibilizado dois tipos de salas, a do Tipo I²⁵ e a do Tipo II²⁶, as quais se diferenciam de acordo o material que recebem.

²⁴<http://portal.mec.gov.br>

²⁵ Sala de recursos Tipo I - Nº de Ordem Especificação, 01. 02 Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD, 02. Estabilizadores, 03. Lupa Eletrônica, 04. Scanner, 05. Impressora laser, 06. Teclado com colmeia, 07. Mouse com entrada para acionador, 08. Acionador de pressão, 09. Bandinha Rítmica, 10. Dominó, 11. Material Dourado, 12. Esquema Corporal, 13. Memória de Numerais, 14. Tapete quebra-cabeça, 15. Software para comunicação alternativa, 16. Sacolão Criativo, 17. Quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica), 18. Dominó de animais em Língua de Sinais, 19. Memória de antônimos em Língua de Sinais, 20. Lupa manual, Lupa Conta - Fio Dobrável e Lupa de Régua, 21. Dominó com Textura, 22. Plano Inclinado – Estante para Leitura, 23. Mesa redonda, 24. Cadeiras para computador, 25. Cadeiras para mesa redonda, 26. Armário de aço, 27. Mesa para computador, 28. Mesa para impressora, 29. Quadro melamínico.

²⁶ Salas de Recursos Tipo II Obs.:. são compostas pelos mesmos materiais que a tipo I e os materiais que seguem: Nº de Ordem Especificação. 01 Impressora Braille, 02. Máquina Braille, 03. Reglete de Mesa, 04. Punção, Nº de Ordem Especificação, 05. Soroban, 06. Guia de Assinatura, 07. Globo Terrestre Adaptado, 08. Kit de Desenho Geométrico Adaptado, 09. Calculadora Sonora, 10 Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis.

Nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, devem atuar profissionais especializados na educação Especial/Inclusiva. Neste sentido, o MEC estabelece parceria com as redes para a formação dos professores. Conforme exposto no site do MEC/SEESP, desde o ano de 2005, vem ocorrendo uma expansão desses espaços em todo território nacional:

- de 2005 a 2006, 626 Salas de Recursos Multifuncionais foram disponibilizadas;
 - em 2007, 625 Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas;
 - em 2008, 4.300 Salas de recursos multifuncionais disponibilizadas.
 - em 2009 (não há informações atuais no site)
- (<http://portal.mec.gov.br>)

No dia 9 de abril de 2010, foi publicada uma Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 9/2010, orientando para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Em novembro de 2011, houve a publicação do Decreto 7.611, seguido da Nota Técnica nº 62. Esses dispositivos reafirmam os pressupostos anteriores acerca do Atendimento Educacional Especializado, aqueles postos desde o ano de 2008, e tratam ainda sobre o financiamento por meio do FUNDEB. Convém ser recursiva e lembrar que a Emenda Constitucional nº 53/2006, que cria o fundo, prevê a dupla contabilização da matrícula do aluno que se encontra matriculado no ensino regular e que recebe o AEE em turno oposto ao de estudos, aspecto já mencionado neste estudo.

3.3 CRUZANDO OS FIOS

Para finalizar, gostaria de ressaltar que tentei realizar, no espaço deste capítulo, um movimento que posso chamar de retomada do processo de construção das concepções de direito, cidadania e direito à educação, bem como os efeitos desse processo para os direcionamentos da política de Educação Especial no Brasil.

Com auxílio da cronologia da documentação legal, pude destacar os complexos processos vividos por essa área. A reflexão possibilitou-me compreender que a perspectiva inclusiva vem conferindo outros desenhos a essa modalidade de educação. Nesse espaço

temporal, destacam-se duas importantes produções: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Básica (de 2001) e o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (de 2008). Essas Normativas, além de darem ênfase à transversalidade da Educação Especial, impulsionam o processo de constituição Legal do Atendimento Educacional Especializado. E, em se tratando do Atendimento Educacional Especializado, é possível notar a ênfase que vem sendo dada aos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais.

Essas salas parecem assumir a preferência nos direcionamentos políticos, sendo caracterizadas como um espaço que deverá ser implementado nas escolas comuns e públicas de todo o País, oferecendo atendimento especializado, em turno oposto ao de estudo do aluno com deficiência, com fins de complementação e suplementação dos estudos, contribuindo, assim, para a permanência desse grupo de alunos nessa instituição.

Identifico avanços no sentido da garantia do direito ao acesso e à permanência na escola comum e pública dos sujeitos com deficiência. Contudo, esses avanços ainda são parciais se considerarmos as disparidades das ações em âmbito nacional, devido às enormes desigualdades regionais, estaduais e municipais presentes no Brasil, um país com dimensões continentais. O aspecto ligado à organização estrutural de nosso País (em entes federados), garantida pela Constituição de 1988, tem possibilitado aos estados e municípios o desenvolvimento de políticas educacionais ‘próprias’ e a captação de suas demandas, bem como adesão voluntária aos programas do Ministério da Educação; características que se encontram imbricadas, alinhadas ao processo de condução das políticas.

Pensando nesses aspectos é que, na terceira parte deste estudo busco analisar um pouco do contexto da Rede Municipal de Vitória da Conquista, abrindo campos de debate, os quais sinalizam a importância de se compreender o município como um ente federado, sinalizando as possibilidades de interpretação da política mediadas pelas características do contexto.

III PARTE

O CONTEXTO DA PESQUISA

Do diário da pesquisadora:

(06/11) Estou no contexto da prática e, humanamente, tento descrevê-lo. Quero perceber o sabor, o cheiro, esse tempero que nasce nas contradições, nos conflitos... Percebo só as ‘diferenças’, conforme Bateson (1986). Recorro às normativas, aos documentos produzidos pela própria rede. São produções e ações que dizem das políticas locais e do diálogo que vem sendo estabelecido entre o global e o local...

3 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA): DIÁLOGOS ENTRE O GLOBAL E O LOCAL



Na segunda parte deste estudo, busquei analisar o percurso da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste momento que ora inicio, realizo um movimento de tentativa de compreensão do município como um ente federado, destacando ainda a complexa relação que há entre o local e o global. Para tanto, descrevo o contexto de pesquisa, a Rede Municipal Educação de Vitória da Conquista. Segundo Bateson, o contexto está ligado à outra noção indefinida chamada 'significado', em que as palavras e as ações ganham sentido, contornos. E continua:

O que acontece quando, por exemplo, vou a um psicanalista freudiano? Eu entro e crio alguma coisa que chamaremos um contexto que é, pelo menos simbolicamente (como pedaço do mundo das ideias), limitado e isolado pelo fechar da porta. A geografia da sala da porta é usada como uma representação de uma mensagem estranha, não geográfica (BATESON, 1986, p. 23).

Com a intenção de dar 'pistas' acerca da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista é que este item do estudo se encontra organizado da seguinte forma: a princípio, trato de aspectos mais globais, ou seja, anuncio algumas conjecturas que tornam possível a compreensão do município como um ente federado, dando ênfase aos aspectos educacionais; em um segundo momento, apresento as características do município, anunciando os cenários da rede de ensino e enfocando a política de organização curricular por ciclos.

3.1 COMPREENDENDO O MUNICÍPIO COMO UM ENTE FEDERADO

Compreender um município como um ente federado implica destacá-lo como parte da federação e também analisá-lo em termos de uma divisão administrativa. E, em se tratando de uma divisão administrativa, é preciso falar acerca da descentralização de poderes. Segundo Farenzena (2006), falar em descentralização, no Brasil, é tratar de descentralização em um Estado federativo, no qual houve a inclusão dos municípios como componentes da “arquitetura” da federação.

Observo que, com base nesses aspectos, muitas pessoas têm se referido à questão do ‘poder local’, já que o município passou a ter um importante papel tanto na produção quanto na implementação de políticas públicas.

É importante reconhecer que, desde o século XIX, o País vem adotando o federalismo, todavia houve sempre um tipo de tensão entre poder central e local no que diz respeito aos direcionamentos das políticas. Revestindo-se do rótulo centralização e descentralização, as dinâmicas e embates entre poder central e poder local marcam, com efeito, a história das políticas públicas, e aqui destaco os direcionamentos das políticas educacionais no Brasil (VIEIRA, 2011).

Ao analisar um período mais recente, já no contexto da abertura democrática, na década de 1980, tempo histórico posterior ao da ditadura militar²⁷, observo a ênfase dada ao tema da descentralização. Percebo que os movimentos em prol da reorganização das bases federativas, associadas aos ideários de redemocratização do Estado, que permearam o País, em fins de 1970 e por toda a década de 1980, cooperaram para que a descentralização entrasse na agenda da política como parte das estratégias que visavam a romper com as relações de poder interestaduais consolidadas no modelo autoritário-burocrático de Estado.

²⁷ Período militar, momento histórico no qual os mecanismos de representação política de controle dos sistemas de segurança regionais, de centralização fiscal e de proliferação de agências federais nos estados deram novo formato à federação, com menor autonomia dos municípios e, principalmente, dos estados, então, entes da Federação, em relação à União.

Segundo Farenzena (2006, p. 59), no período de transição democrática, o pleito pela descentralização inseriu-se na luta maior pela democratização da sociedade, quer dizer, pelo ideário de aumento da participação social, aí incluída a assunção de maior autonomia e poder de decisão pelos estados e municípios. Ainda segundo essa estudiosa, no terreno das políticas sociais, esse ideário também se manifestou no bojo da crítica ao padrão decisório autoritário dos governos militares e em sua ineficácia na redução das desigualdades sociais.

Para Gerschman e Vianna (1997), a década de 1990, no Brasil, poderia se caracterizar pelo desafio de consolidar a democracia após um longo período de autoritarismo e uma transição à democracia quase tão extensa no tempo como o regime que a sucedeu. As estudiosas ainda argumentam que a consolidação da democracia tornou-se uma tarefa árdua e complexa. Salientam ainda que o regime autoritário deixou marcas profundas ao conformar uma cultura política e institucional distante da participação e intervenção cidadã. Este último aspecto parece anunciar a complexidade que envolve o que tenho chamado de movimento de construção das ‘relações democráticas’ no que se refere aos movimentos de descentralização.

Acredito ser válido explicar que a descentralização é um termo usado para descrever formas organizativas, processos ou circunstâncias muito diversos. Farenzena (2006, p.51) explica, com base em Lobo (1990), a existência dos três casos de descentralização no contexto brasileiro:

O primeiro caso é a proliferação de empresas públicas, sociedades de economia mista e autarquias que compõem um corpo poderoso à margem do controle do Estado central. [...] **A segunda refere-se às relações intergovernamentais. Os estados e municípios brasileiros revelam acentuada dependência financeira e técnico-administrativa em relação ao governo central, e o que se coloca, então, é a redefinição dos encargos governamentais que se apresentam como redes paralelas e superpostas, com identificação de competências, dispersão de recursos e esforços e dificuldade de responsabilização dos entes públicos pela má prestação ou inexistência de serviços.** A terceira vertente da descentralização refere-se à transferência das funções do setor estatal para o setor privado [...] (FARENZENA, 2006, p.51, grifo meu).

Neste estudo, quando faço referência à descentralização, assumo o entendimento mencionado acima acerca das relações intergovernamentais, as quais têm se configurado de

uma maneira complexa em nosso País, sendo, pois, constituídas pelo binômio dependência/autonomia. Pergunto-me: qual o melhor percurso explicativo tendo como foco a descentralização no âmbito das políticas educacionais?

Vejamos: objetivando realizar um movimento de compreensão da relação entre o local e o global, ou seja, o município como um ente federado e os efeitos dessa forma de organização para o processo de implementação das políticas educacionais, é que assumo, como ponto de partida, a Constituição de 1988. A Carta Magna, ao dar ênfase ao regime federalista, ou seja, ao Estado Federal, como forma de organização político-administrativa, gerou a descentralização do poder e a repartição de competências entre a União, Estados-membros, Distrito Federal e Municípios, já que foi a partir dela que o processo de constituição dos municípios como entes federados ganhou maior destaque. Em termos práticos, o novo ordenamento jurídico, ao normatizar o sistema de cooperação entre os entes federados, gerou uma maior responsabilização direta dos estados e dos municípios no que tange à **captação de suas próprias demandas, ao monitoramento de gastos e à inspeção do cumprimento das metas federais e/ou estaduais** estabelecidas, agora, não unicamente pelo poder público local, mas também pela via da responsabilização da sociedade civil.

No campo educacional, a LDB nº 9394/96, em conformidade com a Constituinte de 1988, estabelece o regime de colaboração entre os entes federados no que se refere à oferta do ensino. Assim, estabelece que ao município cabe a organização e a gestão dos anos iniciais de escolarização, sendo de sua responsabilidade “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (LDB nº 9.394/96, Art. 11º, V). Aos Estados, por sua vez, compete “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (LDB nº 9.394/96, Art. 10º, VI).

As orientações presentes na LDB, no que tange ao regime de colaboração, e que implica, portanto, a descentralização das ações, foram sendo somadas a outras, que, por sua vez, contribuíram para que fosse dado destaque à esfera dos municípios, ou seja, ao local na assunção de novas responsabilidades. Esses aspectos são resumidos por meio das palavras de Vieira (2011, p.6):

Se no passado o papel das diferentes esferas do poder público deixou margem a dúvidas e, conseqüentemente, a múltiplas interpretações sobre o papel das instâncias locais, com o advento da Constituição de 1988 e da legislação educacional que a regulamentou, tal situação mudou. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei nº 9394/96) e a Lei nº. 9424/94, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cria-se a base jurídica sobre a qual se fortalecem os alicerces do **poder local** no campo educacional (VIEIRA, 2011, p.6 grifo meu).

Com o objetivo de acrescentar aspectos à análise realizada por Vieira, ressalto que, no campo das ‘substâncias visíveis’ (MULLER E SUREL, 2002), é possível ainda destacar alguns aspectos, relacionados tanto à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que posteriormente foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quanto à criação e implantação do PAR. Percebo que tais aspectos têm favorecido ou têm impulsionado o sistema de cooperação. Sobre essas ações, faço, abaixo, algumas considerações. **Lembro, porém, que não me aprofundo na discussão, já que esses aspectos não representam o foco deste estudo, mas compõem o processo explicativo.**

O processo de criação e de implantação do FUNDEF e do FUNDEB²⁸

O FUNDEF e o FUNDEB são fundos de natureza contábeis constituídos com recursos provenientes das três esferas de governo: Federal, Estadual e Municipal. A arrecadação e a distribuição dos recursos que o formam são realizadas pela União e pelos Estados. Assim, os créditos dos recursos são realizados automaticamente em favor dos Estados e dos Municípios de forma igualitária, com base no número de alunos.

Nesse sentido, no caso dos fundos, a União participa da composição e da distribuição dos recursos; os Estados participam da composição, da distribuição, do recebimento e da aplicação final dos recursos; os Municípios participam da composição, do recebimento e da aplicação final dos recursos.

²⁸Informações obtidas no site: (<http://portal.mec.gov.br>)

Há, contudo, diferenças entre os fundos FUNDEF e FUNDEB que merecem ser ressaltadas: a Emenda Constitucional nº 14/96 criou o FUNDEF, o qual vigorou até 2006. Tal fundo objetivou assegurar recursos apenas para o **ensino fundamental**, de acordo com o número de alunos matriculados por rede pública (estadual e municipal), e explicitou as responsabilidades dos entes federados na oferta de educação, comprometendo tanto os Estados quanto os Municípios na oferta de ensino fundamental.

Em substituição ao FUNDEF, em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53/06 criou o FUNDEB. O FUNDEB tem como objetivo principal o **atendimento a toda a educação básica**, da creche ao ensino médio, proporcionando uma nova distribuição dos investimentos em educação. Está em vigor desde janeiro de 2007 e deverá se estender, conforme seu planejamento inicial, até 2020. Um dos destaques anunciados por esse fundo, para a valorização dos profissionais da educação e para combater a falta de professores e funcionários nas escolas, foi a referência aos pisos salariais, tanto para os profissionais da educação da escola pública quanto para os profissionais do magistério público da educação básica.

Após essa explanação acerca da criação desses fundos, passo para a segunda ação, que é a da criação do **Plano de Ações Articuladas (PAR), lançado em 2007**.

Plano de Ações Articuladas (PAR)²⁹

O PAR propõe um novo regime de **colaboração**, buscando articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios –, envolvendo, primordialmente, a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais, aspectos já anunciados na segunda parte desta pesquisa. Contudo, acredito que, neste momento, seja importante retomá-los.

Vejamos: os Planos e as Ações Articuladas são elaborados pelos estados e pelos municípios a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação passou a oferecer o sistema chamado de SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas –, integrado aos sistemas, que pode ser

²⁹ Dados obtidos no site: (<http://portal.mec.gov.br>). Segundo informações coletadas nesse site do MEC, todos os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.561 municípios assinaram o Termo de adesão ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação. (Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de maio de 2010).

acessado de qualquer computador conectado à internet. Como instrumento de referência de identificação dos municípios, o MEC conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é um indicador calculado com base nos dados de rendimento do fluxo escolar e do desempenho dos alunos nos exames nacionais.

De acordo, com o Decreto nº 6.094, em seu art. 5º, cada ente federativo que adere ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, de forma voluntária, assume a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica. É necessário também ressaltar que esse Decreto define e orienta a organização de Comitês – Nacional e Local:

Art. 6º Será instituído o **Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação**, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

XXVIII - organizar um Comitê Local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (Brasil, 2007).

Com base no que foi apresentado aqui, percebo que tais ações – criação dos referidos fundos e do PAR – vêm impulsionando o processo de descentralização no que se refere à transferência de encargos para os estados e municípios. Esse movimento, por um lado, tem possibilitado um tipo de protagonismo de algumas prefeituras na condução de suas políticas educacionais locais. Porém, em outra margem, vem sobrecarregando estes entes federados com mais funções. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao novo tipo de relação que vem sendo tecida entre o governo e os municípios, de forma específica, entre as redes municipais: a relação tem sido direta. Esses são aspectos que começaram a aparecer quando iniciei o movimento de aproximação com o universo de pesquisa. Assim, passo para o segundo momento deste capítulo, no qual apresento as características do Município estudado, dando ênfase aos cenários da Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, busco relatar as características da rede ligadas à formação de professores, à matrícula de alunos, à

ação dos fundos, às demandas presentes no PAR local, além de descrever a política local de organização curricular por ciclos que tem estado presente na rede desde 1998. A descrição sobre tais aspectos se fundamenta na premissa de que as características locais influenciam o processo de implementação de políticas.

3.2 O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: UMA ‘JANELA’ INTERPRETATIVA

É possível situar geograficamente o município³⁰ de Vitória da Conquista na região sudoeste do estado da Bahia. Atualmente, possui área de 3.732 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2011, e conta com uma população de 306.378 habitantes, considerada a terceira maior cidade do estado e também do interior da Região Nordeste. Possui um dos PIBs que mais cresce na região citada. O Índice de Desenvolvimento Econômico subiu do 11º lugar no ranking baiano, em 1996, e, para o 9º lugar, em 2000. O Índice de Desenvolvimento Social subiu do 24º para o 6º lugar. Do mesmo modo, o Índice de Desenvolvimento Humano– IDH foi do 30º lugar, em 1991, para

³⁰ASPECTOS HISTÓRICOS -O território onde hoje está localizado o município de Vitória da Conquista foi habitado pelos povos indígenas Mongoiós, subgrupo Camacãs, Ymborés (ou Aimorés) e, em menor escala, pelos Pataxós. Os aldeamentos se espalhavam por uma extensa faixa conhecida como Sertão da Ressaca, que vai das margens do alto Rio Pardo até o médio Rio das Contas. Juridicamente, o Município de Vitória da Conquista esteve ligado a Minas do Rio Pardo. Depois, em 1842, ficou sob a jurisdição da Comarca de Nazaré. Por meio do Decreto n.º 1.392 de 26 de abril de 1854, passou a termo anexo à Comarca de Maracás e, posteriormente, à Comarca de Santo Antônio da Barra (atual Condeúba), até 1882, quando se transformou em Comarca. Até a década de 1940, a base econômica do município fundava-se na pecuária extensiva. A partir daí, a estrutura econômica e social entraria em um novo estágio voltado para o comércio, o qual passou a ocupar um lugar de grande destaque na economia local. Em função da abertura da estrada Rio-Bahia (atual BR-116) e da estrada Ilhéus-Lapa, o município pôde integrar-se às outras regiões do estado e ao restante do país. A partir do final dos anos 1980, o município realçou sua característica de polo de serviços no estado da Bahia, pois houve a expansão da educação, da rede de saúde e do comércio, fato que elevou a cidade à condição de terceira economia do interior baiano. Paralelamente, houve também a expansão da lavoura cafeeira e do polo industrial. Este último expandiu-se com a criação do Centro Industrial dos Ymborés, destacando-se o Grupo Marinho de Andrade (Teiú e Revani), Coca-Cola, Dilly Calçados, Umbro, Kappa, BahiaFarma, Café Maratá, dentre outras. O ano de 2007 foi considerado o marco inicial de um novo ciclo na agricultura regional, fundamentado no plantio de cana-de-açúcar para a produção, sobretudo, de etanol, e no plantio de eucalipto, destinado à produção de carvão para a indústria siderúrgica do norte de Minas Gerais. Acima de tudo, em se tratando da agricultura, o grande destaque de cidade é a produção e a exportação de café.

18º lugar, em 2000. Dessa forma, demonstra ser uma cidade que possui um dos 20 melhores IDHs baianos.³¹

O setor educacional é constituído pelas seguintes instituições: duas universidades públicas (uma estadual e outra federal), quatro faculdades particulares, um Instituto Federal de Ciências e Tecnologias, 60 escolas na Rede Estadual e 200 escolas na Rede Municipal (41 escolas estão situadas na zona urbana e 140 são escolas isoladas na zona rural e 20 creches municipais e conveniadas).

3.2.1. A Rede Municipal de Educação como ‘cenário’ da pesquisa

A Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista possui, atualmente, 1.783 professores. Dentre esses, 654 possuem formação em nível superior, restando, portanto, 579 sem essa formação. De acordo com dados obtidos pelo Núcleo de Administração Pessoal da Secretaria Municipal de Educação – SMED, o número de professores com formação em nível superior vem sendo ampliado desde o ano de 2002.

Nas tabelas ilustradas a seguir, apresento de forma sintética o processo de ampliação da formação dos professores, a distribuição do pessoal e o número de cursos de formação que vêm sendo oferecidos.

Tabela 1 – Formação dos Professores da Rede Municipal de Vitória da Conquista - BA

³¹No ano de 2006, foi publicada uma relação dos municípios baianos. Nessa publicação, foi destacado tanto o índice populacional desses quanto o IDH; na oportunidade, o Município de Vitória da Conquista apresentava um IDH de 0,709. (http://www.seagri.ba.gov.br/populacao_idh_territorios.pdf)

Ano/nível de formação	Efetivos				Contratados			Total geral
	Leigo	Magistério	Superior	Total	Magistério	Superior	Total	
2002	19	864	281	1164	239	79	318	1482
2003	16	809	300	1125	373	106	479	1604
2004	16	781	300	1097	388	142	530	1627
2005	15	821	509	1345	225	102	327	1672
2006	15	747	543	1305	132	82	214	1519
2007	14	683	600	1297	191	87	278	1575
2008	14	643	615	1272	294	114	408	1680
2009	13	579	654	1246	128	138	266	1512

Tabela 2 -Número de Professores Contemplados pelo Incentivo à Formação da Rede Municipal de Vitória da Conquista - BA

Ano	Mudança de nível	Titulação	Pós-graduação
2008	116	187	32
2009	154	256	41
2010	114	100	124
2011	27	70	42
Total	411	613	239
Total geral		1269	

Tabela 3 – Distribuição do Pessoal em Cargos Ligados à Gestão Escolar

Distribuição do grupo gestor	Anos			
	2008	2009	2010	2011
Diretores	75	76	76	73
Vice-diretores	62	69	79	81
Secretários	55	75	78	78
Coordenadores			103	103

Tabela 4 – Cursos de Formação Oferecidos no Ano de 2010 e Número de Participantes

Cursos	Participantes
Pró-gestão Pró-infantil	320
Gestão Direção	188
Educação Inclusiva	120
Coordenação	129
LIBRAS/Direitos Humanos	45
O que se aprende com o cinema/Leituração	196
PROLER	150
PROINFO	330
Total	1.478

O número de alunos matriculados

Segundo dados fornecidos pelo INEP, até os anos de 2009, 2010 e 2011, a matrícula dos alunos encontrava-se distribuída da seguinte forma:

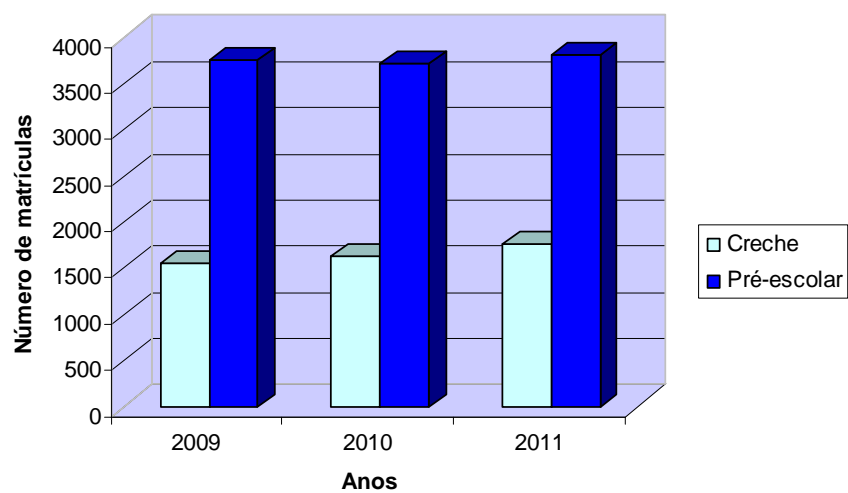


Figura 1 - Total de matrículas no ensino infantil na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista

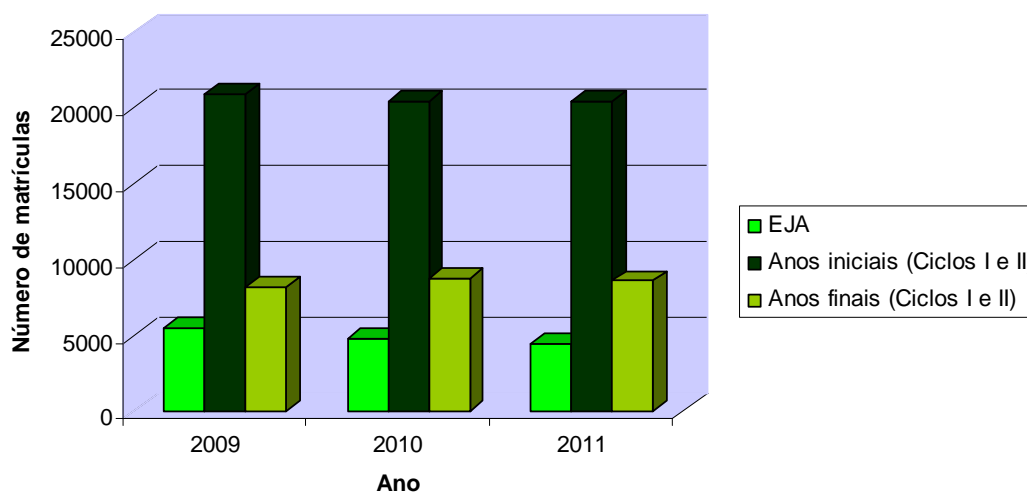


Figura 2 - Total de matrículas no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista

Fonte: Inep/Censo Escolar – 2010 e 2011.

A organização da Secretaria Municipal de Educação (SMED)

A SMED de Vitória da Conquista é composta pelos seguintes núcleos:

- 1) Núcleo de Administração – responsável pela documentação escolar;
- 2) Núcleo Pedagógico – coordena e supervisiona as escolas;
- 3) Núcleo de Inclusão – proporciona capacitação dos professores em assuntos referentes ao processo de inclusão escolar e fornece apoio técnico às escolas nas questões ligadas a alunos com dificuldades de aprendizagem;
- 4) Núcleo de Diversidade – assessora os professores municipais que estão trabalhando com a disciplina “Literatura e cultura afro-brasileira”;
- 5) Núcleo de Artes – responsável pelo projeto arte-educação³² nas escolas de zona urbana.

³² A Secretaria de Educação tem promovido, desde o ano de 2006, o projeto Arte-Educação nas escolas da Zona Urbana que trabalham com Ciclos I e II. A Secretaria objetiva, com esse projeto, o trabalho com as várias linguagens artísticas, tais como teatro, artes plásticas, dança, música, xadrez e jogos educativos.

As características do Plano de Ações Articuladas - PAR da Rede Municipal de Educação

Em relação ao PAR, podemos perceber as **seguintes dimensões/demandas do município:**

- qualificar conselheiros escolares e técnicos da SMED;
- elaborar projeto de Lei instituindo o Plano Municipal de Educação;
- elaborar planos de formação dos professores que atuam em creches, pré-escolas e ensino fundamental (anos iniciais e finais);
- oferecer curso de formação em nível superior para professores que atuam nas creches e pré-escolas;
- viabilizar a formação de técnicos da equipe pedagógica e elaborar plano de formação continuada para professores que trabalham na Educação Especial, nos anos finais e iniciais do ensino fundamental e com educação no campo;
- oferecer cursos de formação para profissionais de serviço de apoio das escolas;
- adequar as escolas para receberem os laboratórios de informática;
- adequar as escolas para receberem os laboratórios de ciência;
- **implementar Salas de Recursos Multifuncionais (para Educação Especial) nas escolas da Rede, com matrícula de alunos com deficiência;**
- realizar levantamento da situação escolar, inclusive nas escolas indígenas;
- **elaborar plano plurianual para adequação dos espaços escolares para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;**
- implantar um programa de conexão para as escolas com laboratório de informática;
- elaborar plano plurianual para adequação de quadras de esportes;
- adequar as instalações gerais para o ensino nas escolas;
- elaborar plano plurianual para adequação das escolas para acesso à internet;
- implementar salas de vídeo com materiais didáticos atualizados nas escolas da rede.

No tocante aos Programas solicitados em atendimento às demandas – ações desenvolvidas em parcerias com o MEC –, é possível citar:

- Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (assistência técnica do MEC);
- Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes (assistência técnica do MEC);
- UAB – Universidade Aberta do Brasil (assistência técnica do MEC);
- Programa Escola Ativa (MEC/SECAD) (assistência técnica do MEC);
- QUILOMBOLA – formação continuada (assistência técnica do MEC);
- CAMPO – formação continuada (assistência técnica do MEC);
- Profucionário – Curso Técnico de formação para os funcionários (assistência técnica do MEC);
- LSE – Levantamento Situação Escolar (assistência técnica do MEC);
- Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional (assistência técnica do MEC);
- Laboratório de Ciências – SEED (assistência técnica do MEC);
- **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (assistência técnica do MEC);**
- Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

Busquei, para fins deste estudo, destacar em negrito as demandas e ações apresentadas no PAR para a Educação Especial. Das demandas, destaco aquela ligada à **implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (para Educação Especial) nas escolas da rede, com matrícula de alunos com deficiência, que foi atendida pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (assistência técnica do MEC).**

A presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

Continuando o processo descritivo dos aspectos do município, passo para os dados do FUNDEB, no contexto da rede, apresentados nas tabelas abaixo:

Tabela 5 – FUNDEB

FUNDEB	RECURSOS PRÓPRIOS	COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO	TOTAL
2010	R\$ 19.954.831,45	R\$ 40.551.910,21	R\$60.506.741,66

Tabela 6 –Aplicação do FUNDEB no salário

ANO	PESSOAL	%
2009	R\$ 39.592.979,58	82,59
2010	R\$ 50.457.808,75	84,86

Tabela 7 – Receita FUNDEB

Receita das despesas de pessoa em relação à receita corrente líquida		
(Limite Prudencial 51,3% / Limite Legal 54%)		
Ano	2009	2010
%	53	R\$ 53,21

Tabela 8 – Despesas com transporte

ANO	REPASSE DO PENAT	RECURSO PRÓPRIO	TOTAL
2009	R\$ 512.846,64	R\$ 3.500.000,00	R\$ 4.012.846,64
2010	R\$ 751.402,90	R\$ 3.893.017,50	R\$ 4.641.481,29

Finalizada a apresentação dos dados, é necessário salientar que, durante o transcorrer desta pesquisa, muitos foram os momentos de visita à SMED com o objetivo de obter informações acerca do **Plano Municipal de Educação**. Como resposta às minhas buscas, recebia sempre a justificativa de que o plano estava tramitando no Conselho Municipal de Educação e que ainda não era possível obter dados sobre ele.

Após a descrição desses aspectos mais gerais da rede, dou destaque à política de organização curricular por ciclos da Rede Municipal, pois ela tem caracterizado esse contexto, no âmbito pedagógico, desde o ano de 1998. O processo de descrição da política de organização curricular por ciclos é uma forma de evidenciar como essa rede tem se organizado, que escolhas tem realizado em âmbito pedagógico e qual o efeito direto dessas escolhas sobre as escolas, sobre as práticas. Ao que parece, tais escolhas têm sinalizado conexões iniciais com a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Vejamos.

3.2.2 A política local de organização curricular por ciclos

Neste espaço do texto,destaco de maneira mais específica o processo de reestruturação curricular da Rede Municipal de Vitória da Conquista, um movimento que abrange os seguintes momentos: (a) implantação dos Ciclos em fases (1988); (b) implantação dos Ciclos de Aprendizagem (2004); (c) implantação dos Ciclos de Formação Humana (2006); (d) retorno aos Ciclos de Aprendizagem (2009). Tal movimento será descrito a seguir.

A Trajetória

Em 1998, a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista passou a adotar a política de organização curricular por ciclos.³³ Essa política ‘nascia’ em um período que também marcava o início da gestão do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura do município, uma gestão autodenominada Popular, como anunciei na introdução.

Com a implementação dessa política, objetivava-se romper com a lógica da seriação.³⁴ Um primeiro desenho da proposta previa somente o Ciclo I, que seria subdividido em dois anos (fase I e fase II), correspondentes às 1ª e 2ª séries, respectivamente. Em tal formato, porém, a ação empreendida não conseguiu produzir mudanças significativas na organização curricular, mantendo-se a “arrumação” de salas seriadas (SMED, 2002).

No ano de 2000, dois anos após essa primeira implantação, houve, em toda a Rede Municipal de Vitória da Conquista, a constatação de que o Ciclo I, que se constituiu apenas em dois anos (para alunos de sete e oito anos), não conseguia romper/alterar a estrutura linear da seriação e, conseqüentemente, diminuir o alto índice de evasão e repetência. Leite (1999) reforça essa ideia quando afirma que a primeira implantação dos ciclos nas escolas municipais de Vitória da Conquista teria, como uma das causas principais, a tentativa de minimizar a reprovação/repetência escolar.

Após essa primeira experiência de implementação da política de organização curricular em ciclos, a Rede Municipal decidiu pelo retorno da organização em séries durante todo o ano de 2001. Entretanto, esse aparente ‘retorno’ se configurou em um momento que pode ser interpretado como uma tentativa, por parte da Secretaria de Educação, de retomada do “fôlego” para novamente pôr em curso as novas mudanças (SANTOS, 2007).

Ainda no ano de 2001, foram realizados vários fóruns de debate e estudos relacionados à organização em ciclos e à organização em séries. A SMED, então, decidiu

³³ Venho analisando tal movimento desde o ano de 2005, no curso de Mestrado, quando desejava compreender o processo de reestruturação curricular da Rede Municipal de Educação, dando ênfase aos espaços reservados aos sujeitos com histórico de multirrepetência e dificuldades de aprendizagem. Na atualidade, no curso de doutorado iniciado em 2009, continuo “contando a história”, acrescentando os anos de 2008, 2009 e 2010.

³⁴ Séries – organização escolar linear, ou seja, um ano após o outro, série após série, com tempos, conteúdos e avaliação bem definidos, aprovando e reprovando a cada ano letivo.

ressignificar a proposta. Naquele momento, a rede passava pelo *primeiro movimento* de reestruturação dos ciclos. Esse redimensionamento buscava aporte teórico e metodológico na proposta dos Ciclos de Aprendizagem, que foi devidamente acompanhada por professores, coordenadores, diretores e pais.

Tendo como base esses fóruns de debates e estudos, houve o que podemos nomear de ressignificação da política. A organização curricular, a partir de então, estruturou-se da seguinte forma: o Ciclo I, com três anos (de 6 a 8 anos e 11 meses de idade); o Ciclo II, equivalente a dois anos de escolarização (de 9 a 10 anos e 11 meses de idade). Essas mudanças envolveram, a princípio, dez escolas da zona urbana. Entre os anos de 2002 e 2004, implantaram-se, de forma processual, os Ciclos de Aprendizagem em todas as escolas da Rede.

No cenário dessa segunda versão da proposta dos Ciclos – Ciclos de Aprendizagem –, o ensino passou a ser organizado nas seguintes áreas do conhecimento: Conhecimentos Linguísticos, Raciocínio Lógico-Matemático, Ciências Naturais, Ciências Socioculturais, Atividades Artísticas e Desportivas.

Foram muitas as modificações sugeridas pela política de organização curricular por ciclos que iam além daquelas relacionadas à enturmação por idade. Destaco algumas particularidades que passaram a caracterizar a escola ciclada desse município:

- a) constituição das turmas de progressão, que consistiam em classes de circulação entre os ciclos;
- b) extinção das classes especiais, outrora destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- c) incorporação dos professores de apoio, destinados a realizar um trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem durante as etapas do ciclo;
- d) capacitação permanente dos profissionais da escola;
- e) avaliação, que passou a objetivar a formação, pautando-se em instrumentos como os pareceres descritivos, a autoavaliação e o conselho de classe;
- f) promoção interciclo (ao final de cada ciclo, caso o aluno não tivesse adquirido as competências e habilidades necessárias para promoção, deveria ser

encaminhado para as turmas de progressão);

- g) enturmação por idade e por nível de desenvolvimento formativo, observando critérios como idade, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento sócio-histórico-cultural e afetivo.

Dois aspectos, dentre essas inovações, merecem ser destacados. O primeiro refere-se às turmas de progressão. Essas turmas foram pensadas para os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Segundo consta na proposta:

Todo educando terá direito à terminalidade de estudos, devendo acompanhar o avanço de sua turma e, quando apresentar dificuldades de aprendizagem, deverá ser encaminhado às Turmas de Progressão (SMED, 2002, p. 3).

Dessa forma, portanto, além de receberem os alunos com defasagem de idade e escolaridade, as turmas de progressão acabaram se tornando o espaço destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O segundo aspecto refere-se aos professores de apoio à aprendizagem. Consta na proposta que:

Os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem durante as etapas dos ciclos serão atendidos, em turno oposto, por um professor que promoverá **atividades que possibilitem seu avanço** para os outros níveis com sucesso (SMED, 2002, p. 3, grifo nosso).

No entanto, nas escolas da rede municipal, não havia um profissional específico para realizar atividades objetivando o avanço dos alunos. Na prática, essa função acabou sendo assumida pelos próprios professores das turmas de progressão, que foram designados pela SMED para voltarem em turno oposto ao de seu trabalho, com o intuito de promover um tipo de *reforço escolar* para os alunos dos Ciclos I e II que encontravam dificuldades em acompanhar as atividades. Esse reforço se configurou como uma continuidade das atividades realizadas em sala de aula.

No ano de 2005, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem sofreu um processo de reestruturação que resultou nas seguintes ações: ampliação em mais um ano do Ciclo II,

que passou a englobar as idades de 9, 10 e 11 anos e 11 meses; implantação do Ciclo III para as idades de 12, 13 e 14 anos e 11 meses em duas escolas da Rede. Além disso, acrescentou-se a Língua Estrangeira aos Conhecimentos Linguísticos do Ciclo II e organizou-se o Ciclo III em áreas de conhecimento. Essas áreas eram as de Linguagem (Português, Inglês, Arte, Ensino Religioso), Ciências Físicas e Naturais (Matemática, Ciências) e Ciências Humanas (História, Geografia, Educação Física).

Relacionada a essa tentativa de ampliação dos ciclos em Vitória da Conquista, encontra-se tanto a mudança do nome – os Ciclos de Aprendizagem passaram a ser designados **Ciclos de Formação Humana** – quanto a busca por novos aportes teóricos e metodológicos. Na base dessa mudança, está o estudo do desenvolvimento do ser humano (Neurociências, Psicologia, Psicolinguística) e sua inserção no contexto sociocultural (Antropologia, Sociologia, Comunicação), que exige formas de organização dos tempos de aprender (SMED, 2005).

Essa ‘nova’ versão pretendeu reestruturar as escolas, a partir do ano de 2006, da seguinte forma: *Ciclos I*– alunos com idade de 6, 7, 8 anos e 11 meses; *Ciclo II*– alunos com idade de 9, 10, 11 anos e 11 meses; *Ciclo III* – alunos com idade de 12, 13 e 14 anos e 11 meses (SMED, 2005, p. 6).

Ao que parece, a transformação do Ciclo de Aprendizagem em Ciclo de Formação Humana em Vitória da Conquista pautou-se em modelos de organização em ciclos considerados bem-sucedidos no cenário nacional, como a escola ciclada de Belo Horizonte. É importante acrescentar que, segundo Castro (2000), a escola ciclada de Belo Horizonte – que também ficou conhecida nacionalmente como Escola Plural – tinha/tem como principal objetivo, no contexto de sua constituição, garantir a escolarização de todos e, ao mesmo tempo, assegurar a formação de todos.

Nas palavras da referida autora, a escola ciclada de Belo Horizonte propõe uma mudança radical nas estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas das instituições escolares, possibilitando a construção de uma escola mais democrática e igualitária. Em sua organização, são previstos os seguintes aspectos: respeito à diversidade dos ritmos de aprendizagem; garantia da permanência do aluno por meio de aprendizagens significativas; ênfase no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, como o aprender

a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Em nível de operacionalidade, a escola ciclada de Belo Horizonte eliminou o regime seriado e instituiu três ciclos de formação básica, agrupando as crianças de acordo com sua faixa etária.

No contexto das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, no processo de readaptação da proposta – Ciclos de Formação Humana –, conservou-se muito da dinâmica e das inovações iniciadas na proposta dos Ciclos de Aprendizagem. Entretanto, algumas modificações foram sendo sugeridas, como:

- a) a jornada ampliada, oferecida em contraturno, que se destina aos alunos do Ciclo II que necessitam de intervenção pedagógica para ampliar seus conhecimentos;
- b) o trabalho desenvolvido por meio dos projetos didáticos,³⁵ tema gerador,³⁶ complexo temático,³⁷ para promover a interdisciplinaridade;
- c) a enturmação e a organização das classes obedecendo exclusivamente ao critério da idade do educando;
- d) o avanço interciclo, que deve se dar de forma contínua, não permitindo a retenção dos alunos nos ciclos;

Ênfase merece ser dada à jornada ampliada de estudos, pois trouxe para a escola um professor específico para o desenvolvimento de atividades de letramento, de raciocínio lógico-matemático, de atividades artísticas e desportivas a todos os alunos do Ciclo II que encontrassem dificuldades durante o seu percurso de escolarização.

No contexto atual, anos de 2009 e 2010, a política de organização curricular por ciclos passa por outras modificações. Uma delas refere-se à nova disposição das etapas, que agora se reordenam em quatro ciclos, assim constituídos: Ciclo I, com a duração de três anos, compreendendo o período reservado à infância; Ciclo II, com a duração de dois anos,

³⁵ Projeto didático – consta na proposta que a “Pedagogia dos Projetos surge como alternativa metodológica, na medida em que possibilita nortear as atividades escolares e permite ultrapassar o campo interdisciplinar, abrangendo as diversas áreas do conhecimento inseridas na realidade e viabilizando múltiplas relações sociais” (SMED, 2005, p. 16).

³⁶ Tema gerador – segundo a proposta, “o trabalho com o tema gerador tem a possibilidade de fomentar a dimensão política necessária ao processo educacional” (SMED, 2005, p. 18).

³⁷ Complexo Temático – conforme a proposta, “o complexo temático provoca a compreensão e a percepção de realidades, e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar” (SMED, 2005, p. 19).

compreendendo os anos correspondentes à infância e pré-adolescência; Ciclo III, com a duração de dois anos, compreendendo o final da pré-adolescência e início da adolescência; Ciclo IV, com duração de dois anos, compreendendo o período da adolescência. Dentro dessa nova disposição, o regime de progressão continuada se restringe apenas aos dois primeiros anos do Ciclo I. A partir do 3º ano desse Ciclo I, foi adotado o regime de progressão regular por ano de estudo.

Mais uma vez, as modificações efetivadas nas escolas da Rede levaram à alteração do nome de Ciclos de Formação Humana para **Ciclos de Aprendizagem**. Contudo, percebo que não se trata de um retorno à proposta de Ciclos de mesmo nome, instaurada em 2004. Afinal, a organização curricular por ciclos atual tem outra estrutura, especialmente no aspecto ligado à progressão continuada. Em síntese, podemos destacar as seguintes características, as quais garantem à proposta um novo direcionamento, distinto tanto dos Ciclos de Formação Humana (2006) quanto dos primeiros Ciclos de Aprendizagem (2004):

- a) a enturmação dos educandos e a organização das classes obedecem aos seguintes critérios: idade do aluno, vida escolar (anos letivos anteriores) e seu nível de aprendizagem;
- b) a recuperação da aprendizagem, parte integrante do processo escolar, é feita paralelamente ao período letivo, no mesmo turno das aulas regulares, cabendo a cada escola definir, em seu projeto pedagógico, a forma de recuperação paralela;
- c) a implementação do Projeto Roda de Alfabetização, que se destina aos alunos com idades de 9 a 14 anos que ainda não se encontram alfabetizados.
- d) o Projeto Escola Mais, que busca qualificar o currículo por meio do diálogo com as linguagens: música, dança, karatê, xadrez.

Acerca do projeto Roda de Alfabetização, é necessário destacar que ele foi pensado como meio de intervenção, no ano de 2009, para alunos que se encontravam nos Ciclos II e III, com idades de 9 a 14 anos, e que ainda não estavam alfabetizados. Mais de 72 professores com formação em Pedagogia foram selecionados para trabalhar nesse projeto, a maioria com carga horária de 40 horas semanais para atuar diretamente nas escolas, em

espaço específico para o projeto.

Tabela 9 – Alunos atendidos pelo Projeto Roda de Alfabetização

Tabela 9 – Alunos atendidos

Anos	Nº de alunos
2009	2.720
2010	4.505
2011	3.500

Sobre o Projeto Escola Mais, é preciso dizer que ele vem atendendo todas as escolas da zona urbana e rural. As ações são desenvolvidas por professores itinerantes de música, dança, xadrez e karatê. Esses profissionais atuam nas escolas uma vez por semana, no dia reservado pela escola e agendado na SMED, para as atividades de planejamento coletivo do grupo de professores da escola.

Essas novas características foram incorporadas à proposta de ciclos com a justificativa de que a radicalidade da proposta anterior – Ciclo de Formação Humana – no que se refere à aprovação automática, havia provocado nos professores muita insatisfação. Eles percebiam que alguns alunos estavam chegando à última etapa do Ciclo III sem que tivessem desenvolvido satisfatoriamente habilidades ligadas à leitura e à escrita.

3.3 RETOMANDO AS ‘PISTAS’ DO CENÁRIO

Após o exposto, resalto que busquei realizar, neste capítulo, um movimento de apresentação/explicação da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Com o termo *explicação* recorro, com base em Bateson (1986), a uma tautologia, um corpo de proposições, uma ordenação das partes.

Na apresentação deste capítulo, foi introduzido o debate sobre o entendimento do município como um ente da federação. Após a apresentação desses temas, destaquei as características da rede ligadas à formação de professores, à matrícula de alunos, à ação dos fundos, bem como ao PAR, chegando até a descrição da política local de organização

curricular por ciclos. Houve, assim, uma intenção de mostrar, ou mesmo de exemplificar, os efeitos dos direcionamentos das ações em âmbito nacional (global) para o contexto local, mostrando como têm ocorrido as relações intergovernamentais e destacando, mesmo que implicitamente, a complexidade que permeia todo esse processo. Na apresentação das ações e dos programas conseguidos por meio do PAR, por exemplo, foi possível inferir que há, em certa medida, um tipo de autonomia dos municípios no que se refere tanto à captação de suas demandas quanto no que se vincula aos direcionamentos de suas ações locais.

É nesse sentido que tenho percebido que o estudo do processo de implantação das políticas deverá levar em consideração o contexto, as características locais, que tratam das potencialidades e dos ‘descaminhos’ do processo.

No próximo item, focalizo a Política de Educação Especial da Rede Municipal, a qual se constitui em meu foco maior de análise. Para tanto, necessitei mergulhar no contexto de pesquisa e buscar conhecer os sujeitos em seus espaços específicos de atuação, por meio das observações, das entrevistas e da aplicação de questionários, já anunciadas anteriormente. Tento, de acordo com Bateson, “perceber a variedade de combinações que pareceriam fornecer ao organismo observador as informações sobre o mundo em volta dele e ou sobre ele como parte daquele mundo externo” (1986, p. 75).

IV PARTE

DA IMPREVISIBILIDADES DOS DESENHOS

Do diário da pesquisadora

(10/2010) ‘Estou em movimento de pesquisa preliminar; começo a perceber a sinuosidade dos desenhos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Para ‘apreendê-la’, sinto a necessidade de percorrer vários caminhos e recorrer a muitos instrumentos de pesquisa...’. Entrevisto profissionais do núcleo pedagógico – especificidade inclusão escolar –, professores que hoje atuam nas escolas nas Salas de Recursos Multifuncionais; visito escolas que concentram, atualmente, o Atendimento Educacional Especializado; visito instituições especializadas, tais como a APAE, ACIDE etc. Os movimentos são muitos e variados... Estes, empreendidos nos meses de outubro e novembro deste ano de 2010. Após esse tempo, retorno para Porto Alegre.

(09/2011) ‘É como se eu estivesse (re)construindo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede[...].’

(06/2012) Retomo o contato com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de ‘refinar’ o estudo.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: O CONSTRUTO DE PESQUISA



No item anterior, destaquei o contexto do estudo; neste momento, abordo os direcionamentos da Política de Educação Especial da Rede Municipal Educação de Vitória da Conquista. Assim, retomo um pouco da história, da trajetória, bem como os atuais movimentos da própria rede no que se refere à atenção no campo educacional, dirigida às pessoas com deficiência. Necessário ressaltar dois aspectos: o primeiro deles é que descrevo e analiso adotando a premissa de que *“hay brechas entre clases de descripciones, brechas que no están necesariamente em la cosa descrita”* (BATESON, 1994, p. 164); o segundo é que, no transcorrer deste estudo, defendi um tipo de olhar sobre as políticas que tem, como ponto de partida, a possibilidade de ‘aprendizagem’ dessas pelo atores. Esses aspectos são recursivos e retroalimentam a caminhada, pois reafirmam minha perspectiva epistemológica relacionada à produção de conhecimento e destacam a minha percepção sobre o processo político.

Inspirada por esta forma de ‘olhar’ as políticas foi que consultei profissionais³⁸ ligados historicamente à Educação Especial da rede para que me ‘ajudassem a olhar’, a recontar a história, assumindo, assim, a necessidade, conforme Bateson (1986), da multiplicidade de olhares, de perspectivas.

³⁸ A descrição mais detalhada sobre esses profissionais está presente no ANEXO II deste estudo.

4.1 O PERCURSO HISTÓRICO

A atenção aos sujeitos com deficiência no contexto da Rede Municipal de Educação teve início com a criação das *Classes Especiais*, que começaram a surgir em meados da década de 1980. Havia, no total, cinco classes especiais para toda a rede. Os alunos que frequentavam esses espaços eram aqueles percebidos pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem.³⁹ Segundo relatos:

[...] o perfil do aluno especial das classes especiais não era o perfil do aluno incluído hoje. Tínhamos o material de avaliação com os critérios: alunos com histórico de fracasso escolar, sem avanços na escolaridade. Aí, os meninos especiais, com atraso intelectual, eram enviados para a APAE; os nossos eram os com atraso intelectual leve, dificuldade de aprendizagem (Josefine – coordenador no núcleo pedagógico da SMED – especificidade Inclusão Escolar⁴⁰).

Considero importante lembrar que essas classes especiais surgiram como resposta às críticas aos espaços segregados. Refiro-me ao atendimento em instituições especializadas. Com base nessas críticas, essas classes especiais foram implementadas nas escolas regulares em vários países, inclusive no Brasil (GRANEMANN, 2005). Um dos objetivos dessas salas era o de promover um tipo ensino menos restritivo. Entretanto, esses espaços se constituíram, ainda, com o enfoque centrado na atenção clínica e reparadora, aspecto que contribuiu para o processo de reprodução de preconceitos relacionados às pessoas com deficiência ou mesmo com algum tipo de problema de aprendizagem.

No que se refere ao grupo de alunos que frequentavam esses espaços no contexto da rede – aqueles percebidos pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem –, é necessário destacar que a presença desse grupo de sujeitos se relacionava, sobretudo, com trajetória da universalização da escola que hoje chamamos de comum, pois a ideia de uma educação pública e universal fez com que a escola abrisse suas “portas” para as crianças

³⁹Informação obtida em entrevista com coordenadora pedagógica – especificidade inclusão escolar – da SMED – maio de 2010. Ela atua há 30 anos na Rede Municipal e participou diretamente do processo de implantação das classes especiais nas escolas.

⁴⁰ Nome fictício – Profissional da Rede Municipal, ligada diretamente ao núcleo pedagógico – especificidade Inclusão Escolar.

das classes populares. Entretanto, essa instituição se encontrava permeada por processos educacionais pensados para as crianças provindas de famílias mais abastadas, que desfrutavam de uma melhor condição social e econômica. Esses processos foram responsáveis por gerar os sentimentos de inadequação e de incapacidade de muitas crianças oriundas das classes populares; esses sentimentos eram muitas vezes “justificados” por pré-concepções, como aquelas que dizem respeito a “dons pessoais” e/ou “déficit cultural” (FERREIRA, 2000, p. 21). E foi em meio a todo esse conflituoso processo de universalização da escola que os novos sujeitos da Educação Especial foram surgindo – os sujeitos com ‘problemas de aprendizagem’, que demandavam ação complementar da escola.

Retornando aos aspectos da rede, a condição de deficiência, nesse período, no cenário da Rede Municipal, era justificativa para que se enviasse o aluno para as instituições especializadas de caráter filantrópico, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (ACIDE) e a Escola de Educação Especial Lions Clube (EDELIC). Ressalto que instituições desse tipo começaram a ganhar contornos no Brasil a partir de 1950. Ou seja, esses espaços têm se ocupado historicamente dos processos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil. Temos aqui ‘atores’ que historicamente influenciaram/influenciam o processo de percepção das pessoas com deficiência no contexto da rede, já que essas instituições se apresentavam, naquele momento, como espaços substitutivos ao ensino regular na história da Educação Especial de todo o município. Há, assim, uma ‘relação de poder’ que anuncia e direciona o percurso das tessituras, o qual influencia, no cenário pesquisado, o processo das interpretações, da adesão, da resistência.

Abro, metaforicamente, parênteses, neste momento do texto, com o objetivo de esclarecer que, para a APAE, enviavam-se, preferencialmente, os alunos com algum tipo de transtorno e deficiência mental; para a ACIDE, encaminhavam-se os alunos cegos e com baixa visão; para a EDELIC, dirigiam-se os alunos surdos.

No cenário da rede, foi somente no ano de 2002, com a administração do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que as classes especiais foram extintas e seus alunos, inseridos nas classes regulares. Essa extinção foi impulsionada pelo movimento de inclusão

escolar, que ganhava força em âmbito internacional, destacando as vantagens do processo educacional de pessoas com deficiência no contexto da escola comum (tal movimento será retomado neste estudo no eixo de análise). Muitos países começaram a mostrar um maior interesse e uma maior preocupação em relação à constituição dos espaços para a educação das pessoas com deficiência.

Nesse mesmo período, iniciava-se, também, em todas as escolas da rede, a matrícula de alunos oriundos das instituições filantrópicas – APAE, ACIDE e EDELEC. Conforme informações de coordenadoras da SMED, essas instituições filantrópicas, a partir daquele ano, começaram a enviar alunos que supostamente teriam mais condições de se adaptar à escola regular. Segundo relatos [...], *havia um encaminhamento da APAE do aluno que tinha condições de estar na escola regular. (Josefina)*

Em contato com diversos sujeitos, houve relatos que destacaram a complexidade, os desafios que se apresentaram nesse momento:

Houve uma imposição da lei, e a lei garante que esse aluno tem que estar na escola, mas não houve um preparo. Muitas vezes este movimento da política chega na escola sem uma preparação, uma sedução da política para o professor; quando há uma sedução, há um encantamento (Laura-gestora escolar)

Como professora de tanto tempo, sei o que passei e sei como foi difícil, como foi árduo o caminho. Eu percebo assim, Kátia, que foi uma inovação que poderia ter sido melhor se houvesse preparado primeiro o professor, se tivesse trabalho, antes, com pessoas. Mesmo sabendo que as pessoas com necessidades educativas têm o direito, mas da maneira que foi implantado não surtiu muito efeito, porque mesclou a realidade e a necessidade de se implantar. Não sei se porque lá fora, em outros países, já havia implantado e aqui houve uma tentativa de adequação à política do Banco Mundial de se investir no país, não sei, e havia uma urgência em fazer a lei acontecer. Então, ficou assim, meio alinhavado. Mas hoje eu percebo um número maior de ações do governo federal, estadual e municipal; eles têm procurado investir no social até porque os portadores já sabem dos seus direitos; chega uma hora que, se o governo, o município não oferecem a inclusão social, eles são multados, penalizados. (Laura)

O grifo acima, referente a um maior número de ações do governo federal, sinalizada pela entrevistada, parece mostrar que o conjunto de programas propostos no campo da Educação Especial ligados à formação de professores, à implantação das Salas de Recursos

Multifuncionais, dentre outros, têm sido percebidos como ações favorecedoras do processo de inclusão dos sujeitos com deficiência.

Os relatos postos acima me levaram, ainda, às conjecturas de Muller e Surel. Para eles (2002, p. 60), “na construção das narrações, existe, com efeito, uma multiplicidade de dinâmicas cognitivas que alimenta de maneira sempre imperfeita as percepções dos atores”. Assim, é possível perceber que os atores interpretam segundo suas lógicas cognitivas. Ou, segundo Bateson (1986), os sujeitos estão aprendendo o contexto, com base nas relações, no processo vivido.

Após a exposição desses relatos e a tentativa de compreensão das bases de sua produção, retomo a ‘história’. Nesse novo cenário, foi criado o Centro Psicopedagógico – CEPS (2003-2005), um espaço construído pela Secretaria Municipal de Educação, que tinha como objetivo dar suporte à inclusão educacional dos alunos matriculados na rede. No CEPS, atuava uma equipe multidisciplinar, constituída por quatro psicólogas, duas psicopedagogas e uma professora alfabetizadora. Nesse centro, a dinâmica de trabalho privilegiava o atendimento aos alunos em turno oposto ao de estudos; havia, também, momentos de formação para os professores.

Conforme a psicopedagoga entrevistada:

*Iniciamos no novo paradigma – **atendimento complementar** no CEPS –; funcionamos dois anos como CEPS. Sugerimos que o grupo se ampliasse com profissionais itinerantes para visitar as escolas. Ficavam neste local psicóloga, psicopedagoga e professora alfabetizadora; esta última promovia a oficina de alfabetização (Josefine - grifo meu).*

Segundo Muller e Surel (2002, p. 47), a palavra paradigma associa-se a princípios abstratos. Vejamos:

Trata-se, no caso, de princípios abstratos que definem o campo dos possíveis e do dizível em uma sociedade dada, identificando e justificando a existência de diferenças entre indivíduos e/ou grupos, hierarquizando um certo número de dinâmicas sociais (MULLER E SUREL, 2002).

Nesse sentido, tenho me perguntado: a política de inclusão estaria sugerindo novas

matrizes cognitivas? Segundo Brizolla (2009), a partir da percepção da simultaneidade de ações, baseada em diferentes paradigmas da área da Educação Especial sobre uma mesma política pública de inclusão escolar, sugere-se um tratamento dessa peculiaridade como manifestação da não linearidade do pensamento, com base em uma visão sistêmica, e não simplesmente como um vestígio problemático dessas relações.

Retornando à história: no ano de 2004, o município tornou-se polo do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, já mencionado neste estudo. Considero importante destacar que os profissionais do Centro foram convidados a desenvolver o papel de multiplicadores da política de inclusão escolar, proposta pelo Ministério da Educação, para os gestores e professores da própria Rede Municipal de Educação e para gestores e professores dos municípios da área de abrangência. **A formação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** teve início no ano de 2004 e continuidade nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. Atualmente, 57 municípios da área de abrangência participam desses encontros. Ancorada no estudo da obra de Muller e Surel (2002, p.51), percebo que esse programa procura valorizar o que é dito por esses estudiosos “[...] pouco a pouco, uma visão do mundo vai impor-se, vai ser aceita, depois reconhecida como verdadeira” pela maioria dos atores”.

A observação da dinâmica desse programa levou-me a inferir que o governo federal vem utilizando, como estratégia de implementação de políticas, a formação inicial dos sujeitos, por meio de cursos de capacitação e grandes encontros temáticos, como é o caso dos seminários anuais promovidos pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Nesse espaço, que, de certa forma, venho acompanhando como ‘palestrante’, ‘formadora convidada’, nos anos de 2010 e 2011, tenho percebido um tipo de ‘aprendizado do contexto’. Sendo assim, há possibilidades de se inferir que o governo parece estar assumindo que é fundamental a participação dos sujeitos para o processo de implementação dessa política. Sobre esses momentos, apresento trechos presentes em meus diários de campo:

Diário de campo

(15/05/2010) – “Participei de uma mesa com o coordenador da Educação Especial do Estado da Bahia. O debate foi interessante porque me permitiu visualizar os direcionamentos atuais da rede, no que se refere à política de Educação Especial. O município está esboçando como será o Atendimento Educacional Especializado. Pediram-me para falar sobre adaptação curricular. Preparando a palestra, eu me perguntava sobre o que viria a ser ‘adaptação’. Enfim, proferi a palestra; o debate foi ‘interessante’; fizeram muitas perguntas, e eu sempre respondia a elas, reportando-me às minhas práticas como professora da rede [...]”.

(14/08/2011) ‘Hoje, mais uma vez, estive trabalhando com a formação no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Convidaram-me para falar sobre Atendimento Educacional Especializado. Neste momento, a rede já realiza tal atendimento por meio das Salas de Recursos Multifuncionais e das parcerias com instituições filantrópicas. Direcionei minha ‘fala’ para o atendimento ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, tratando da especificidade dos serviços. Eu achei a atividade bastante produtiva, pensando em minha pesquisa, já que os questionamentos que surgiram durante o debate sinalizaram um tipo de ‘aprendizado dos direcionamentos da política’.

Ressaltados os aspectos do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, destaco que, em meados de 2005, os profissionais do Centro Psicopedagógico (CEPS) foram chamados pela Secretária de Educação para uma reunião, na qual foram avisados de que o Centro seria fechado no final do ano letivo. Após a extinção do CEPS, seus profissionais passaram a constituir o Núcleo Pedagógico – especificidade inclusão escolar da SMED.

Esse movimento foi justificado pelos integrantes desse núcleo como uma tentativa inicial, por parte da Secretaria de Educação, de assumir a política nacional de inclusão proposta pelo MEC. Segundo relatos:

*Passamos a compor o **Núcleo pedagógico**; passamos a atuar basicamente com a formação e fizemos acompanhamento dos alunos incluídos, dando suporte. Começamos como uma equipe itinerante, visitando as escolas e **trabalhando com a formação**. Dentro do núcleo, temos estas especificidades, ligadas ao pedagógico, porém, todo foco da inclusão é ligado a nossa especificidade. De 2006 até hoje, permanecem as ações de **orientação, de formação dos professores e de adaptação**. Esta última deu muito certo: adaptação para alunos com comprometimento mais*

acentuado, como o autismo, somado a outras dificuldades. Nosso núcleo é ligado ao pedagógico, mas temos nossa especificidade; temos contato com a coordenação, apontando algumas possibilidades de inclusão. (Josefine, grifo meu).

Nessa época, inicia-se também, no cenário da rede, a política de Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, aos educandos com deficiência matriculados. Contudo, no ano de 2006, havia somente uma única Sala de Recurso Multifuncional para toda a rede. Esse aspecto acabou por dificultar o processo de atendimento aos alunos encaminhados.

Observo que, com o fechamento do CEPS, houve uma diminuição considerável do atendimento direto aos educandos. É possível dizer que o CEPS, naquele espaço/tempo já antecipava a ideia de centros de apoio, apresentada pela Nota Técnica SEESP/GAB/nº09/04/2010, publicada em 09 de abril de 2010, que orientava para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, já mostrados neste estudo.

No item abaixo, esboço as configurações da rede sobre a perspectiva inclusiva da política de Educação Especial. Segundo relato de uma coordenadora escolar: *“há uma política pública, aí como vamos estar estrategicamente pensando sobre como vamos fazer”*. (Marta – coordenadora escolar)

4.2 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E O QUADRO GERAL DE AÇÕES NO CONTEXTO DA REDE

Se uma política não deve ser considerada como um conjunto de decisões, é porque sua análise permanece ligada ao estudo dos indivíduos e/ou grupos, que são os atores, homens políticos, funcionários de todos os níveis, grupos de interesse [...] Toda política assume, de fato, a forma de um espaço de relações intergovernamentais (MULLER E SUREL, 2002, p.20).

Nas palavras de Muller e Surel (2002), o conjunto dos elementos cognitivos e normativos determina também considerações práticas sobre os métodos e os meios mais apropriados para realizar os valores e os objetivos definidos. Assim, de acordo com os relatos dos entrevistados, houve, a partir do ano de 2006, uma intensificação das ações associadas à proposta da educação inclusiva, objetivando atender as diretrizes federais do Ministério da Educação. A partir desse momento, caberia aos profissionais deste núcleo – especificidade inclusão escolar – dar continuidade aos direcionamentos da política de Educação Especial/Inclusão na rede.

Com base nesse movimento, esses profissionais do núcleo pedagógico – especificidade inclusão escolar –, no contexto da rede, em 2007, sistematizaram o documento Diretrizes da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Todavia, o processo de construção desse documento não contou com um movimento de debate, de discussão com os profissionais das escolas sobre o que deveria ser a política de Educação Inclusiva da rede.

[...] a ideia de diretrizes foi assim: as escolas começaram a cobrar como seria a inserção da criança na escola. Construimos as diretrizes, mas percebemos que as diretrizes ainda não atendiam/atendem essas necessidades; percebemos que necessitaríamos das diretrizes e de uma resolução. (Maria – coordenador no núcleo pedagógico da SMED – especificidade Inclusão Escolar)

O documento criado remonta, de forma sucinta, a trajetória da Educação Especial na rede, apresentando, como meta de ações, a aposta na política de formação continuada dos professores, a ação direta dos técnicos da SMED nas escolas por meio de visitas, bem como o processo de produção de material de adaptação escolar. Para Muller e Surel (2002), o conjunto da matriz implica a escolha de especificações instrumentais, que visa a animar os instrumentos escolhidos em uma direção precisa e coerente com as indicações deduzidas dos elementos.

Para esses estudiosos:

Portanto, numa palavra, é o conjunto dos elementos que faz o sistema, que levanta assim mapas mentais particulares. O interesse heurístico de distinguir estes diferentes componentes repousa,

essencialmente, sobre o fato de que eles permitem isolar, analiticamente, os processos pelos quais são produzidas e legitimadas as representações, as crenças, os comportamentos [...] (MULLER, SUREL. 2002, p. 48).

Todavia, ao que parece, os novos referenciais, que sinalizavam, efetivamente, as possíveis configurações para a rede, começaram a ser confeccionados, de fato, com a publicação, em janeiro de 2008, do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já mencionada neste estudo. Nesse momento, a Rede Municipal de Educação começou a fortalecer seus movimentos, com o objetivo de atender as orientações presentes no texto do documento, as quais, convém lembrar, versavam sobre a elaboração de planos de educação em consonância com as diretrizes propostas pelo documento; a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; a substituição das classes especiais pelas Salas de Recursos Multifuncionais; o desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores e demais profissionais da educação; a socialização de experiências educacionais, dentre outras indicações. Reforço que parte dessas determinações já vinham sendo desenhadas/implementadas na rede, por isso, é possível dizer que houve um processo de intensificação das ações, como:

- a) ênfase na **presença** de alunos com deficiências e transtornos na escola comum;
- b) ênfase no processo de **normatização** da inclusão nas escolas da rede;
- c) busca pela **formação** continuada dos profissionais da escola – professor, diretor, coordenador;
- d) destaque ao **Atendimento Educacional Especializado** em turno oposto ao de estudos e constituição de serviços de apoio – ampliação do número das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como da dinâmica de parcerias com as instituições filantrópicas – APAE, ACIDE – e inserção de profissional de apoio.

Sobre esses novos direcionamentos vividos pela rede, houve relatos que são indicadores de um tipo de avaliação sobre o que vem acontecendo na atualidade. Vejamos:

O município está em busca; é tudo novo para todo mundo, a inclusão da criança especial na escola. A rede hoje tem avançado na

questão da inclusão. (Marta – coordenadora escolar)

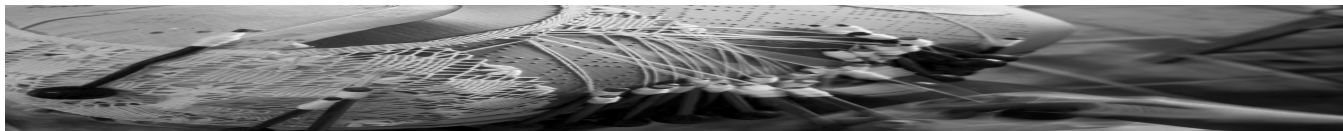
Hoje as escolas recebem verbas como a da acessibilidade. E hoje todas as escolas vão ter Salas de Recursos Multifuncionais e vão atender estes alunos em processos de inclusão. Eu vejo como crescimento. Acredito que vai dar certo, pois as pessoas estão cada vez mais se sensibilizando. A comunidade como um todo, a Secretaria de Educação, todos estão preocupados com a questão da inclusão. Há uma angústia, uma preocupação e estão se traçando metas e ações direcionadas ao processo de inclusão. (Laura)

É possível inferir que essas ações parecem ter como meta a ‘construção’ da **transversalidade da Educação Especial no ensino regular**. Porém, tais ações são circundadas de movimentos de resistências, idas e vindas. Aspectos que são percebidos quando se visita as escolas e por meio do contato com os sujeitos. As falas dos sujeitos consultados manifestam também um tipo de insatisfação em relação ao ‘aligeiramento’ e aos poucos momentos de formação dos professores acerca da temática (inclusão escolar).

Segundo a avaliação de um dos sujeitos entrevistados:

O município vem proporcionando cursos para os professores, porém, os cursos não são para todos. Por exemplo, se eu estou na sala de aula e tenho um aluno com alguma deficiência, aí eu faço o curso. Eu sou contemplada naquele momento. Teria que preparar todo mundo; esperamos o curso vir para todos. Tem professor que busca se aperfeiçoar, mas, na maioria das vezes, espera por política de formação do município. Quando o professor vai fazer o curso, a direção fica na sala de aula. (Laura)

No item abaixo, o qual nomeio de **eixo de análise**, busco uma aproximação mais detalhada, com os efeitos de uma das ações específicas disparada pela política no interior das escolas da rede: a implementação das Salas de Recurso Multifuncionais.



4.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: INTERPRETAÇÕES LOCAIS

Do diário da pesquisadora

(07/2011) O contato com todos os professores especializados da Rede Municipal tem me levado a perceber as Salas de Recursos Multifuncionais como um espaço complexo, dinâmico, que solicita saberes variados, o que implica constante busca e reflexão do profissional que nele atua. Muitos são os sujeitos atendidos; múltiplas e variadas são suas necessidades. Fico me perguntando: como descrever o processo de implementação desses espaços na rede? Como começar? Que aspectos são relevantes? Preciso fazer escolhas? Preciso descrever com base no meu processo de percepção.

Como já anunciei anteriormente neste estudo, os direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo documento orientador foi publicado em 2008, vêm intensificando a transversalidade da Educação Especial, e essa transversalidade, por sua vez, tem-se formalizado por meio do Atendimento Educacional Especializado, o qual poderá, segundo consta nas normativas também já mencionadas (Decreto nº 6.571⁴¹ de 2008, Resolução CNE/CEB nº 04/2009), ser ofertado em turno oposto ao de estudos do aluno em instituições especializadas ou nas Salas de Recursos Multifuncionais. A Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista vem **implementando** essas Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas.

⁴¹ Atualmente o Decreto nº 6.571 foi substituído pelo Decreto nº 7.611. Na segunda parte deste estudo, destaquei que, em novembro de 2011, o Decreto nº 7.611 foi publicado; ele reafirma algumas diretrizes para a Educação Especial, estabelecidas desde 2008, além de versar acerca dos recursos.

Nessa rede, também tem ocorrido a dinâmica de parceria para tal atendimento com instituições especializadas filantrópicas; todavia, neste estudo, procuro dar destaque aos cenários das Salas de Recursos Multifuncionais, pois o ‘tempo de pesquisa’ (e aqui incluo o momento de qualificação do projeto de pesquisa – 18 de março de 2011) gerou a necessidade de que eu direcionasse o foco do estudo. Penso que há muito a dizer, entretanto, é necessário saber os caminhos possíveis para abordar tal temática.

O estudo dessa temática tem suscitado os seguintes questionamentos: sobre o que estamos falando quando tratamos sobre os efeitos do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais? Falamos acerca de um serviço ou de um dispositivo? Que características esses espaços assumem no contexto de pesquisa? O diálogo propositivo vai além da simples descrição do processo de implementação dessas salas em uma Rede Municipal de Educação – no caso do contexto de pesquisa – mas assume a rede como uma ‘janela’, na qual se pode compreender um pouco do que vem ocorrendo em várias outras redes municipais de educação no País, em maior ou menor intensidade, dependendo dos direcionamentos dados às políticas locais.

Com base em tal percepção, este eixo de análise tem como objetivo compreender os ‘possíveis efeitos’ do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais – no interior das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Para tanto, inicio o processo de análise focado nos dados obtidos diretamente ligados a esses espaços. Ressalto que com a palavra efeitos espero anunciar alguns indícios, ou como anunciei na introdução deste estudo, *desejo significar implicações, decorrências das ações entrecruzadas, imbricadas, contraditórias e, por isso, complexas.*

É importante destacar que, ao longo deste estudo, com base tanto nas produções de Muller e Surel quanto nas de Bateson, venho construindo o entendimento de que o processo de implementação de uma política é um processo de aprendizagem. Embora reconheça a complexidade da compreensão relativa a essa dimensão de aprendizagem, espero que as mudanças contextuais evidenciadas possam favorecer o esclarecimento necessário.

4.3.1 As Salas de Recursos Multifuncionais como uma ‘demanda’

De maneira muito simplificada, a emergência de um problema e sua colocação eventual na agenda, depende, assim, de uma interação entre um ou diversos atores tomados de um fenômeno dado, às vezes, por ocasião de um acontecimento desencadeador, chegando esta dinâmica a uma primeira problematização. **As características cognitivas e normativas do problema assim posto, da mesma forma como o modo como certos símbolos vão ser utilizados pelos atores envolvidos, determinam em seguida as condições de sua recepção junto aos públicos mais ou menos amplos** (MULLER E SUREL, 2002, p. 75, grifo meu).

É com base em Muller e Surel (2002) que questiono: como surgem os espaços – Salas de Recursos Multifuncionais no contexto da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista? Estou aqui procurando, conforme esses estudiosos, a gênese do problema político, observando as diversas explicações que os atores têm produzido, ou seja: “das causas possíveis da situação vivida como problemática” (MULLER E SUREL, *idem* p.55). Todavia, os fatores são múltiplos, por isso, recorro novamente a Muller e Surel (*ibidem*, p. 57):

Não existe, pois, univocidade na busca das causas, mas uma busca de sentido levada pelos atores e/ou analistas, que mobiliza e seleciona alternadamente os diferentes registros de inteligibilidade, a fim de conferir uma significação e/ou de dar uma explicação a uma realidade caótica. Esta busca de causas implica um trabalho cognitivo e normativo de seleção de dados pertinentes a partir de uma simplificação mais ou menos grande dos componentes do fenômeno considerado, operação esta determinada pela grade de leitura particulares aos diferentes atores (MULLER E SUREL, *ibidem*, p.57).

Vejamos: no ano 2006, a primeira Sala de Recursos Multifuncionais foi implementada na rede, percebida como uma necessidade por meio dos dados obtidos no Censo Escolar, que sinalizava, já naquele momento, o aumento da matrícula de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal. Alunos que, no percurso histórico da rede, frequentaram, em formato substitutivo, instituições especializadas filantrópicas.

Entre os anos de 2009, 2010, especialmente em 2011, a identificação da demanda passou a constar no PAR, e, assim, o número desses espaços aumentou para 12. Na atualidade, todas as salas estão situadas nas escolas,⁴² nomeadas de ‘polo de atendimento’,

⁴² Para fins de registro histórico, lembro que, no ano de 2010, as Salas de Recursos Multifuncionais começaram a funcionar nas seguintes Escolas Municipais: Padre Aguiar, Maria Célia, Paulo Freire, Isa Medeiros, Mozart Tanajura, Frei Serafim (localizadas na zona urbana) e José Rodrigues do Prado (situada na

sendo que uma dessas escolas – polo de atendimento – encontra-se localizada na zona rural de Pradoso.

Ainda com o objetivo de identificação da demanda, foi feito, no contexto da Rede Municipal de Educação, nos anos de 2010/2011, um levantamento desenvolvido pelos coordenadores do núcleo pedagógico – especificidade inclusão escolar–, o qual tinha como objetivo perceber as especificidades dos alunos incluídos. Na tabela abaixo, é possível vislumbrar esse aspecto.

Tabela 10 – Número de Matrículas relativas à Educação Especial – alunos incluídos – na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BA)

Deficiência/Transtorno	Educação	Ensino	EJA	EJA	TOTAL
	Infantil	Fundamental	SEG I	SEG II	
Deficiência Física	11	55	02	02	70
Baixa Visão	02	58	05	02	67
Deficiência	08	365	24	03	400
Intelectual					
Deficiência Auditiva	03	14	03	-	20
Cegueira	01	10	01	01	13
Surdez	02	11	-	01	13
Surdo/Cegueira	-	01	-	-	01
Autismo	02	09	-	-	11
Asperger	01	03	-	-	04
Deficiência Múltipla	03	22	02	-	27
Transtorno	01	05	-	-	06
Degenerativo					
Síndrome de Rett	-	01	-	-	01
Total Geral					633

zona rural). Para o ano de 2011, as Salas de Recursos Multifuncionais começam a também funcionar nas Escolas Municipais Edivanda Teixeira, Antonio Manoel, Pedro Francisco, Maria Rogaciana, Guimarães Passos, Lícia Pedral e Ita Davi.

(Levantamento realizado pelos Coordenadores do Núcleo Pedagógico – especificidade inclusão escolar)

Destaco, ainda, que o total de 633⁴³ alunos identificados é superior aos dados apresentados no Censo Escolar de 2010⁴⁴ e 2011 – em que constam as matrículas, em 2010, de 583 alunos, e, em 2011, de 489 alunos – (Censo Escolar/INEP – 2010, 2011). Vejamos o gráfico:

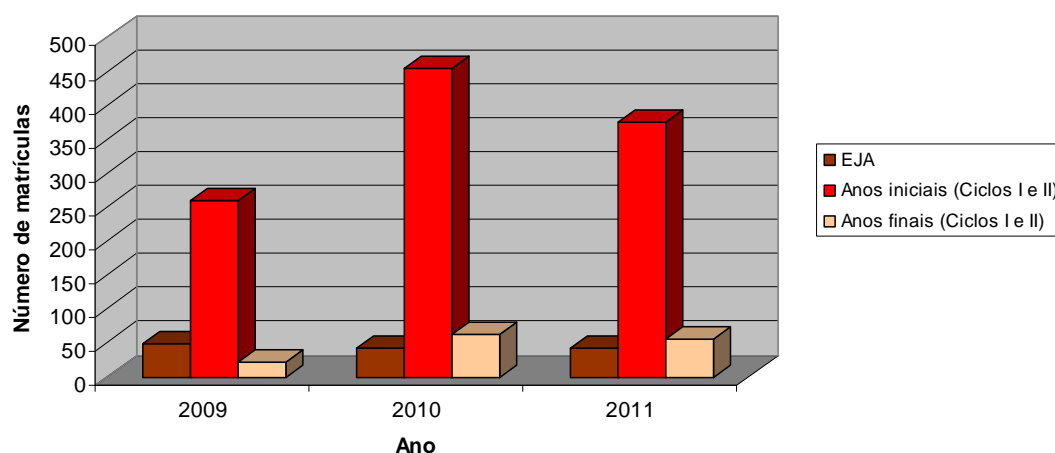


Figura 3 – Total de matrículas no ensino fundamental – relativas à Educação Especial – na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BA)

Fonte: Inep/Censo Escolar – 2009 a 2011.

Essa diferença sinaliza a necessidade de se questionar sobre o processo de preenchimento do Censo nas escolas, ou seja: quem tem preenchido? Nas escolas visitadas, o Censo vem sendo respondido pelos secretários escolares, os quais, segundo informações, realizam consulta com os professores e coordenadores sobre a existência de alunos diagnosticados com deficiência, transtornos e altas habilidades na escola.

Na atualidade, dos 633 alunos incluídos, 133 têm sido contemplados pelo AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Em termos estatísticos, esse número

⁴³ Este número referenciado pela SMED no que se refere ao gerenciamento das ações locais.

⁴⁴ Entre os anos de 2009 e 2010, houve a orientação no Educacenso de que a presença de alunos com deficiências ou com transtornos deveria ser constatada somente mediante diagnóstico clínico. Todavia, no ano de 2011, tal exigência acerca do diagnóstico deixou de ser necessária para que se acusasse a dupla matrícula – no atendimento especializado e na sala de aula comum –, ficando esse processo de identificação a cargo do professor especializado.

poderá ser considerado ainda insuficiente (é insuficiente), porém, se observarmos o percurso histórico de inexistência desses serviços, avaliaremos esse mesmo número como um avanço no que diz respeito à construção de um tipo de atenção complementar e suplementar aos alunos com deficiência no interior das escolas da rede.

Convém reforçar que a implementação das salas tem gerado encargos compartilhados entre o MEC e as redes municipais. Para o MEC, cabe o envio de equipamentos⁴⁵ e o oferecimento da formação continuada de professores em AEE. No contexto das redes, ocorre a reserva de um espaço, uma sala no interior das escolas, o envio de um docente especializado para esses espaços, bem como o pagamento do seu salário, e a capacitação permanente desse profissional. O profissional especializado embasa a sua ação tanto nas orientações gerais da política quanto nas orientações locais.

Dessa forma, após esses destaques relacionados à demanda das Salas de Recursos Multifuncionais, é possível anunciar mais alguns questionamentos, pensando de forma específica no contexto da rede: que profissional atua nesses espaços? Como se dá a dinâmica de trabalho nessas salas? Que relações vêm sendo tecidas entre esses espaços e a organização curricular por ciclos? Quem são os alunos contemplados pelo atendimento? Com o objetivo de ‘responder’ a esses questionamentos, a sequência deste texto se encontra organizada em subtópicos, os quais são sinalizadores dos ‘nós’ do processo. Ou seja, eles sinalizam os ‘possíveis’ efeitos do processo de implementação dessas salas no contexto estudado. Afinal, implanta-se um espaço, mas o que isso significa? Como a ação de implementação das Salas de Recursos ganha forma na escola? Como ela se operacionaliza? Como ela vai se instituindo e tornando-se parte do ambiente escolar? Acoplando-se à estrutura da escola, misturando-se a essa instituição? O que muda? O que permanece?

4.3.2 O profissional que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais

*Esperava-se que chegasse **um superprofissional** especialista em todas as áreas. Quando eu entrei mesmo, me perguntaram se sabia*

⁴⁵ Já mencionado na parte II deste estudo em nota, quando destaquei a especificidade dos materiais recebidos em salas do tipo I e II.

LIBRAS, qual era a minha especialidade. Alguns esperavam que tirasse o aluno da sala; não desta escola, que tem um uma visão mais condizente com o que está acontecendo. Tinham a expectativa de que chegasse um superprofissional que desse conta da alfabetização do aluno com problemas. Há, na rede, quem não acredita no trabalho, perguntando: se há tanto tempo não tem atendimento, será que agora vai dar jeito? Outros, eu vejo com expectativas positivas, acreditando. Aqui, nesta escola, estou desde abril de 2010. Tenho uma aluna chamada Julia que, pelos relatos que a professora da sala de aula fez, ela não conseguia pegar um copo; hoje ela já consegue, já interage. Quando derrama, a professora pede para ir na cozinha pegar o pano e limpar; penso que, de propósito, pois a professora é muito perspicaz. Vejo que aqui a criança não está na sala por estar. A professora estava ansiosa quanto à aprendizagem da leitura e escrita, mas mostrei para ela que Marta estava aprendendo uma série de coisas. Coisas para a vida. Os professores atuavam sem embasamento teórico; agora é que estão tendo pelo curso da UESB.⁴⁶ (Geisa – Professora da Sala de Recursos)

O relato acima abre várias arestas. Há, portanto, a necessidade de resgate a essas arestas na tentativa de identificação dos muitos ‘nós’. Utilizo aqui o termo ‘nós’, aproximando-me do significado que Rickes (2006, p. 45) deu ao termo. Segundo ela: “É porque somos feitos dos fios das palavras de todos que podemos enunciar um ‘nós’”.

Assim, um primeiro aspecto, presente no relato, encontra-se ligado à afirmação da professora de que ‘alguns professores esperavam que o aluno incluído fosse retirado da sala de aula regular’. Tal entendimento de parte dos professores da escola parece estar em sintonia com aquele vinculado à crença da necessidade da separação dos sujeitos de acordo com os espaços. Conforme Eizirik (2006, p.37): “Há todo um esquadramento do tecido social, no qual cada sujeito corresponde a um lugar e a cada lugar um sujeito”.

Um segundo ponto a ser analisado refere-se à crença de que um ‘*superprofissional desse conta da alfabetização do aluno com problemas*’. Sobre isso, a justificativa encontra-se ligada à diversidade da demanda trazida pelos sujeitos que são alvo do atendimento. Ou seja, as Salas de Recursos Multifuncionais, situadas no interior das escolas, têm recebido crianças cegas, surdas, com deficiência intelectual, com transtornos globais do desenvolvimento etc. Muitos foram os relatos das profissionais que atuam nesse espaço acerca dessa diversidade. Destaco um deles:

⁴⁶ Curso de Formação, já mencionado na terceira partede este estudo.

O que foi dito é que trabalharíamos mais com alunos com a deficiência intelectual e o autismo, mas que crianças surdas e cegas seriam atendidas por especialistas disponibilizados pela SMED... Mas até agora não tivemos esse encaminhamento. Temos, por exemplo, uma criança cega. Eu vejo que a professora dela, em sala aula, não está conseguindo progresso. Eu até tentei trazer a reglete etc, mas eu me sinto impotente, pois fico assim com vontade de fazer, mas fico assim sem saber; já liguei para a ACIDE,⁴⁷ já estou tentando me informar. (Débora – professora da Sala de Recursos)

A fala em tom de ‘desabafo’ da professora da Sala de Recursos destaca a necessidade de reflexão acerca dos saberes que são necessários à atuação desse profissional, que, inserido em um contexto escolar, é um docente que deverá contribuir no âmbito pedagógico para a aprendizagem dos alunos incluídos. Destaco que houve, também, relatos de que esse profissional ‘tranquilizaria’ a escola com sua presença. Cito um dos relatos:

*A chegada da professora da Sala de Recursos Multifuncionais veio a nos tranquilizar. É uma pessoa altamente comprometida com a causa; então, os meninos que estão sendo atendidos já têm apresentado **melhoras**. (Marta – coordenadora escolar – grifo meu)*

É importante questionar: quais os sentidos da palavra ‘melhora’? Afinal, quem ‘melhora’? Os alunos incluídos ou o ‘olhar’ do professor muda em relação à sua presença? Há a necessidade de pensarmos na ‘relação’ estabelecida em um sentido batesoniano. Retomo uma citação, já utilizada neste estudo:

Considere el caso de un examen de doctorado, en el que los ilustrados doctores preguntan al candidato ‘Por qué el opio hace dormir?’ y **el candidato replica en un espantoso latín ‘Porque, ilustrados doctores, el opio contiene un principio dormitivo’, respuesta que todas aprueban diciendo ‘Cuánta razón tiene’**. Ahora bien, alrededor de tres cuartos de todas las hipótesis de las ciencias de la conducta son fundamentalmente principios dormitivos (BATESON, 1999, p. 231, grifo meu).

⁴⁷ A professora faz referência à Associação Conquistense de Integração do Deficiente (ACIDE), já mencionada neste estudo.

Com base em Bateson, é que percebo essa relação que envolve o aluno incluído, os professores das salas de aula regulares e os professores das Salas de Recursos Multifuncionais e demais profissionais da escola. Desse modo, vejo que há um destaque a esse profissional especializado na confecção dessa *relação*. Em se tratando do contexto de pesquisa, é válido perguntar: quais as características desse profissional? Qual a sua formação? E essa formação permite a esse docente atender às necessidades da demanda?

O movimento de pesquisa possibilitou ‘esboçar’, neste estudo, um tipo de perfil desses profissionais que estão trabalhando nas salas no contexto da Rede Municipal. Alguns relatos e inferências presentes no diário de campo ajudaram a ‘confeccionar’ esse perfil:

Os professores são da própria rede, são chamados pela formação que possuem – especialização em educação inclusiva/ educação especial. E as pessoas que estão fazendo o AEE. Todas que fizeram o AEE e assinaram um compromisso com a Educação Especial. São 14 pessoas da rede. (Josefine – núcleo pedagógico SMED – especificidade Inclusão Escolar)

***Eu já fui professora da sala de aula regular.** Quando comecei o trabalho eu pensei, meu Deus! Eu não tenho saberes, mas aos poucos fui percebendo como trabalhar com estas crianças. **Eu percebi que não seria tão diferente do que eu fazia em sala de aula.** É você se abrir para novas aprendizagens, repensar sua prática. Se a criança não está aprendendo, você repensa: será que é minha prática? Eu posso mudar minha metodologia? O pensar novas possibilidades, eu sempre pensei. Aqui na sala, tenho mais tempo para repensar minha prática. Um aspecto que se avançou na escola foi o de que não mais estão culpando o aluno pelo fracasso. O professor dessa escola já tem um amadurecimento em relação a esse olhar a criança. Isso é impressionante, isso mudou muito. (Débora – professora da Sala de Recursos- grifo meu)*

Eu tenho 25 anos de trabalho, fui gestora, coordenadora da escola e atuei na SMED. Eu sou muito angustiada, sou muito preocupada, acho que podemos dar mais; estou neste processo de busca, de pesquisa e de encontro mesmo desta pessoa que está incluída na escola. (Nara – professora da Sala de Recursos)

Destaco, também, as seguintes inferências a este ‘perfil’ do profissional das Salas de Recursos postas no diário de campo:

Diário de campo

(10/2010) Em visita às escolas, tenho tentado traçar o perfil desse profissional. Tenho observado que ele é mais um docente da escola. E como docente, possui o seu grupo de alunos; é claro que a 'forma' de organização é diferenciada daquela do docente que atua em sala de aula regular com um grupo de alunos só; o interessante é que a maioria dos profissionais consultados se sentem assim, talvez porque sempre estiveram em sala de aula comum. Há uma preocupação com a aprendizagem dos alunos; o olhar que vem sendo construído é bem mais pedagógico do que clínico, mas estou aqui apenas inferindo, são apenas inferências...

(11/2011) As conversas com profissionais da SMED, com os profissionais que atuam na escola, têm como objetivo traçar o perfil do profissional que tem atuado nas Salas de Recursos. Não faço perguntas diretas como, por exemplo, qual o perfil desse profissional? Mas vou coletando 'pistas', somente algumas pistas. E estas têm sinalizado a existência de um novo profissional, que é um docente e é também um especialista que dará conta do atendimento. Penso que talvez devêssemos juntar os termos, ou seja, o profissional das Salas de Recursos é um docente especialista, pois fico pensando que, se a ênfase fosse dada ao termo docente, começaríamos a assumir a sala como um espaço da escola. Porém, essas são apenas inferências.

Por meio da articulação dos dados coletados, obtive as seguintes informações: na atualidade, 11 dos professores que atuam nas Salas de Recursos possuem formação inicial em Pedagogia; um possui formação em geografia e todos eles participaram do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância – em Atendimento Educacional Especializado – AEE/MEC/SEESP.⁴⁸, dos 12 profissionais que atuam no serviço, três possuem especialização em Psicopedagogia, 11 deles atuaram em

⁴⁸ A formação em Atendimento Educacional Especializado do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância—**objetiva desenvolver, por intermédio do** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, formação de professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada nessa modalidade. **Público-alvo:** Professores da rede pública de ensino que atuam no AEE e na sala de aula comum.

sala de aula comum por mais de 12 anos e apenas um trabalhou em instituições especializadas, na APAE. Sobre o último aspecto, questiono: quais os possíveis efeitos dessa atuação anterior em sala de aula regular para trabalho que esses profissionais desenvolvem nas Salas de Recursos?

Ainda no contexto de aproximação do perfil desse profissional, houve a produção de outros questionamentos: que eixos ‘gerenciam’ a ação desse profissional? Como trabalham atendendo a demandas tão diversas, as quais exigem saberes específicos? A tentativa de responder a esses questionamentos talvez contribua para a problematização do aspecto anunciado acima no diário: o professor das Salas de Recursos é mais um docente da escola e, como tal, tem um papel importante na aprendizagem de seus alunos **atendidos**.

Ressalto, aqui, que a palavra **atendimento** assume características diferenciadas. Temos pelo menos duas possibilidades de entendimento. Em um primeiro caso, o atendimento poderá ser compreendido como uma ação docente do profissional da Sala de Recursos ligada ao pedagógico; em uma segunda linha de compreensão, esse profissional poderá ser percebido apenas como um especialista que atua separadamente, ‘atendendo aos alunos encaminhados’ em uma perspectiva ‘quase clínica’, sem relacionar sua ação com o cotidiano das também ações da instituição. Ao que parece, a assunção de uma ou outra perspectiva tem dependido das orientações que vêm sendo dadas, tanto as referentes aos aspectos gerais da política (em âmbito nacional) quanto àquelas dadas em âmbito local.

Em âmbito geral, é importante retomar quais têm sido as orientações dadas pela própria política que deverá gerenciar a ação desse profissional. Segundo a Resolução nº 04 do CNE/CEB, de outubro de 2009, que institui diretrizes para a ação desses profissionais, no Art. 13, há a indicação:

Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – **identificar**, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

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

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

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

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

VIII – **estabelecer articulação com os professores da sala de aula** comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2006, grifos meus).

Essas atribuições sinalizam, em parte, a compreensão assumida pela política de implantação das salas sobre quais ações deverão ser realizadas por esse profissional. A leitura desse artigo me levou a inferir que estamos falando sobre a constituição de **um novo docente na escola comum, que é também um especialista**. Esse docente deverá ter saberes que vão além dos da dinâmica de atendimento do aluno incluído, isto é, ele deverá ter saberes que englobem o ‘todo da escola’: o Projeto Pedagógico, os processos gerais de planejamento e os projetos temáticos desenvolvidos; a situação social e econômica dos alunos etc.

Concordo com Baptista (2011) quando ele destaca que o profissional responsável pela educação especial atuará em diferentes frentes, como, por exemplo, na assessoria e na formação de professores, como um segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe; também atuará no acompanhamento de famílias, como interlocutor e **“com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência”** (BAPTISTA, 2011, p.5 grifo meu)

Ainda segundo Baptista (idem), no contexto da inclusão escolar, as metas relacionadas ao atendimento não podem ser conseguidas por meio de um trabalho **estritamente técnico**, focado nas deficiências do sujeito a ser ‘atendido’ nas Salas de

Recursos. Nas palavras dele (BAPTISTA, 2011, p.5), a ação desse profissional, que considero ser um docente, deverá ser:

Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços de ‘preparação para a aprendizagem’ que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de miniclínicas. Evidentemente, não será apenas o atendimento direto ao aluno o responsável por esses direcionamentos. A dimensão corretiva e ‘reparadora’ pode permear a assessoria, a bi-docência, o trabalho com outros interlocutores. Porém, dificilmente haverá uma ação em rede se o trabalho desse educador estiver centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência. (BAPTISTA, idem, p.5)

No contexto da pesquisa, foi possível perceber uma ‘inicial’ sintonia com as diretrizes globais que têm orientado o trabalho. Ou seja, a dinâmica de trabalho dos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais vem sendo orientada pelos coordenadores pedagógicos da SMED – especificidade inclusão escolar – por meio de encontros mensais, em que são debatidos, discutidos assuntos do cotidiano desses espaços. Nesses encontros, os professores das salas são orientados para que, além do atendimento, produzam encontros de formação para os colegas da escola, façam reuniões com os pais dos alunos e busquem a interlocução com as instituições e com outros profissionais especializados.

Todavia, a complexidade dessa função somente é ‘vislumbrada’ quando são observados os contextos, ou seja, quando a constituição da dinâmica de trabalho, nos cenários das salas, é acompanhada. Tal acompanhamento tem permitido inferir que há, conforme Tezzari (2003), em sua dissertação de mestrado, intitulada ‘*A SIR chegou*’, um tipo de inseparabilidade entre o profissional que atua na sala, a Sala de Recursos⁴⁹ como um

⁴⁹ Na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS) o projeto das Salas de Integração e Recursos (SIR) foi implementado durante gestão petista, à frente da prefeitura desde 1990, cujas propostas político-pedagógicas apregoavam a **radicalização da democratização do ensino**. Para tanto, modificaram a estrutura curricular das escolas, por meio da implementação da Organização Curricular por Ciclos de Formação Humana.

espaço específico e a ação desenvolvida. Em outras palavras, Tezzari (2003) rememora que como professora da Sala de Recursos, no contexto da Rede Municipal de Porto Alegre (RS), ouvia sempre dos colegas a frase “a SIR chegou”, para destacar a sua chegada ou a sua presença na escola. É nesse sentido que a análise abaixo se desenvolve.

Vejamos a dinâmica...

4.3.3 A dinâmica de trabalho no contexto da rede: identificação, atendimento, as parcerias e a relação com a organização curricular por ciclos

No contexto da rede, as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços que contêm materiais didáticos, pedagógicos. Em se tratando da dinâmica de trabalho, quatro aspectos se destacaram durante o processo de pesquisa: a **identificação do aluno, o atendimento, a constituição de parcerias com os colegas da sala de aula regular e a relação desse espaço com a política de organização curricular por ciclos**. Esses aspectos se encontram imbricados, não sendo possível falar separadamente. É neles que encontramos os grandes ‘nós’ do processo.

Assim, no que se refere aos direcionamentos do trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais começam com o encaminhamento do aluno pela escola regular, que tem como base a queixa do professor da sala de aula. Após o encaminhamento, uma avaliação pedagógica, **ou seja, a identificação**, é realizada.

Contudo, no contexto dessa rede, essa avaliação não tem sido suficiente para definir se o aluno terá, de fato, acesso ao atendimento, já que deve haver um diagnóstico clínico⁵⁰ (temos aqui mais um nó a ser analisado?), ‘atestando’, ‘certificando’ a condição de deficiência, de transtorno global do desenvolvimento etc. No cenário da rede, existe, assim, uma relação direta entre o direito ao atendimento e a comprovação via diagnóstico clínico. Essa relação vem retroalimentando recursivamente, no contexto das escolas visitadas, a predominância do discurso médico sobre os processos escolares. Segundo relatos:

⁵⁰ Neste estudo, quando faço referência ao diagnóstico clínico, refiro-me ao diagnóstico produzido no campo da medicina.

Cada sujeito vem com diagnóstico de um neuropediatra, ou outro etc. Todos aqui têm diagnóstico; é preciso do laudo. (Débora)

Temos autista, nós temos dois alunos com laudo de Deficiência Intelectual. Nós temos alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhados para atendimento psicológicos. (Marta – coordenadora escolar)

Segundo Bridi (2011, p.38), “O ato de diagnosticar surge a partir da medicina. Inicialmente, é esse campo do saber responsável sobre o conceito e a prática diagnóstica.” Ainda conforme essa estudiosa (idem), tem-se, dessa maneira, uma sobreposição do saber médico sobre o campo educacional.

A força desse discurso em torno do diagnóstico clínico se fez presente inclusive nas normativas que vêm sendo produzidas, na atualidade, no contexto da rede. Concordo com Eizirik (2006, p. 36), quando, fundamentada em Foucault, ela argumenta que “os discursos produzem sem cessar o fundamento da sua própria história”.

Assim, sobre este aspecto – normativas produzidas pela Rede Municipal de Educação – abro parênteses para explicar que esse movimento engloba a reformulação do documento de Diretrizes da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação e a produção de uma Resolução, que se encontra em tramitação no Conselho Municipal de Educação.

Essas normativas municipais parecem nascer da emergência do processo de inclusão que tem levado o sujeito com deficiência, com transtornos para a escola. Com a concretude da presença, os professores começaram a se perguntar ‘o que fazer?’ Nesse sentido, Xavier (2004, p.184) contribuiu para a análise ao destacar que “A questão não é mais como se livrar dos estranhos, mas como conviver com a alteridade”. E ao que parece, no contexto da rede, para se conviver com esse ‘novo grupo de alunos’ foi necessário ‘criar normas e regras’. Vejamos os relatos:

Sobre a reformulação das diretrizes, nós tivemos ação direta nessa construção. Na segunda etapa, apresentamos ao Conselho Municipal de Educação, e este marcou alguns momentos, fizemos modificações. São duas coisas; estamos arrumando tudo. As diretrizes nós sistematizamos e estamos reformulando; hoje nós revimos, percebemos que muita coisa tem que ser revista; acrescentamos, temos

que dar um fechamento. O grupo fez a revisão junto com o conselho. Aí o conselho tinha toda a liberdade de estar acrescentando. Algumas observações foram feitas. Nós temos o interesse de concluir esse trabalho nesta gestão para, quando as outras gestões chegarem, termos isso garantido: sobre o número de alunos⁵¹ etc. Na lei, em âmbito nacional, não tem. Conversei com uma pessoa da equipe da Educação Especial do MEC/SEESP, e ela me disse que uma resolução em âmbito nacional, dando as normas, seria muito complicado, pois cada município tem sua necessidade. O Rio de Janeiro, por exemplo, é diferente de Brasília. (Josefine- Coordenadora na SMED)

Observo e ressalto aqui a tentativa de normatização dos processos de inclusão na escola. E, apesar de não ter tido acesso aos aspectos reformulados das Diretrizes e à totalidade da Resolução (nº 019/2009) que tramitam no Conselho Municipal de Educação, consegui parte desta última normativa. Tal documento, enfatizo, parcialmente publicado no ano de 2009, versa sobre a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos. Todavia, a leitura da Resolução tem revelado um movimento contraditório que, em termos batesonianos, anunciam avanços e retrocessos – cismogênese⁵². Por um lado, dá ênfase excessiva ao diagnóstico clínico como único instrumento que comprove a necessidade educacional especial do aluno; por outro, incentiva a permanência dos alunos incluídos em turmas com seus pares de idade. Vejamos:

Art.1º A escola procederá à identificação inicial dos alunos com sinais de necessidades educacionais especiais, cabendo unicamente ao médico especializado na área emitir o relatório diagnóstico, sendo este imprescindível para que a escola possa promover o seu atendimento pedagógico especializado ao aluno, devendo também esse documento ser constituído do dossiê do aluno.

§ 1º - O processo educativo com os alunos, objeto desta Resolução, deverá ser avaliado contínua e permanentemente, tendo em

⁵¹ Durante a pesquisa, o processo de reformulação das Diretrizes continuou em tramitação.

⁵² Cismogênese, conceito já estudado na primeira parte desta pesquisa. Expliquei, fundamentada em Bateson, que esse termo significa “criação da separação” – chave e síntese – da contribuição da primeira obra de Bateson, o livro *Naventraz* a ideia de que integridade e ruptura não são conceitos binários/opostos, distintos; eles constituem/fazem parte do mesmo processo de produção combinada de estabilidade e variação. Estes não existem por si, mas em contexto: rupturas de um lado e equilíbrio em outra vertente. Em outros termos, trata-se de processos de autorregulação do sistema. Observo que o cotidiano de nossas vidas/ações é permeado por esse processo de autorregulação, exposto por meio da comunicação, dos sentimentos, da cultura. De fato, o *sim e o não*, o *avançar e o retornar* estão juntos o tempo todo. Somos seres da contradição é em meio às contradições que significamos as ‘variações/mudanças’.

vista identificar potencialidades e necessidades dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades.

§ 2º A avaliação, ínsita no § 1º deste artigo, deverá levar em consideração as variáveis:

- I - de cunho individual, que incidem na aprendizagem;
- II - as condições da escola e da prática docente, que incidem no ensino.

§ 3º - Deverá ser formada, no âmbito de cada escola, uma comissão de avaliação que conte com a participação da direção, da coordenação pedagógica e de todos os profissionais que atuam com alunos especiais.

§ 4º - A ênfase do processo avaliativo deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar;

§ 5º As competências e habilidades determinadas pela escola, em seu projeto pedagógico, deverão servir de parâmetros na avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

§ 6º - A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos far-se-á em relatório contínuo e permanente, registrando-se nele o tipo de deficiência, as necessidades, as superações e as potencialidades do aluno avaliado.

Art. 2º Os alunos que apresentam sinais de necessidades educacionais especiais, com idade acima do início da idade escolar, e que não tenham vida escolar pregressa, deverão obrigatoriamente passar por **avaliação inicial feita por profissional médico especializado na área.**(SEMED, 2009, grifo meu)

Sobre o processo de transferência e enturmação dos alunos a Resolução orienta ('passos para frente? '):

Art. 3º A transferência do aluno para outra instituição de ensino far-se-á através de um relatório-síntese, extraído do relatório contínuo e permanente, ínsito no § 6º do artigo 1º, onde constará também a recomendação dos docentes que trabalham com o aluno, quanto à classe regular em que o aluno deverá ser enturmado, levando-se em consideração **a necessidade de o aluno continuar convivendo, na turma, com seus pares de idade.**

§ 1º - A convivência dos alunos **com seus pares etários possibilita-lhes realizar trocas sociais que favorecem a construção de identidade e autoimagem próprias de sua faixa etária, melhorando consideravelmente sua autoestima e motivação.**

§ 2º - Na organização dos alunos por grupo de idade, se não

iguais, deverá ser o mais próximo possível, não além ou aquém de dois anos. (SEMED, 2009, grifo meu)

Importante também retomar que o primeiro grifo acima, na expressão ‘sinais de necessidades educacionais especiais’, presente na Resolução, foi alvo de questionamento durante a pesquisa. Os relatos foram convergentes no sentido de que, com tal expressão, houve a intenção de se fazer referência às ‘características’ individuais que os sujeitos apresentam, pois são sinalizadoras ou indicadoras da necessidade de apoio. Outro importante destaque se refere à validação, e mesmo cristalização, do discurso clínico nos processos escolares, já que a normativa destaca que **‘cabará unicamente ao médico especializado na área emitir o relatório diagnóstico’**, sendo este imprescindível para que a escola possa promover o seu atendimento pedagógico especializado ao aluno. Assim, o diagnóstico clínico apresenta-se como uma grande verdade sobre os sujeitos, o que permite lembrar um questionamento feito por (EIZIRIK, 2006, p.32): “Por que essa paixão pela verdade, que constitui o núcleo do pensamento ocidental?” Em outro momento do texto (p.35), a estudiosa parece responder ao seu próprio questionamento: “a verdade não existe fora de um campo histórico, onde as possibilidades de um saber se legitima [...]”.

Nesse sentido, o movimento de pesquisa permitiu perceber que dos 133 alunos atendidos possuem diagnóstico clínico/médico. Aqui, talvez, encontro um aspecto que tem servido para ‘manutenção do sistema’ (*batesonianamente* falando), ou possibilitado os ‘passos para trás’, no entendimento do conceito de cismogênese (ver nota acima).

A expressão *‘passos para trás’* tem como base a minha ligação com um Núcleo de Estudos e Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE. Nesse núcleo, pesquisas tais como as de Vasques (2008), Freitas (2011) e Bridi (2011) defendem a necessidade da prevalência de um tipo de **diagnóstico pedagógico** sobre o diagnóstico clínico, ao contrário do que tem sido considerado predominante.

Vasques (2010, p.32) questiona: “quais os modelos diagnósticos utilizados? Como esses modelos se relacionam com os percursos escolares? Quais os pressupostos filosóficos utilizados na classificação/identificação dos alunos e suas supostas necessidades educacionais especiais?” Todavia, segundo Bateson (1986, p.115) “Será que a própria epistemologia mais antiga era reforçada por circuitos autocorretores ou desregulados?”

As justificativas, dadas tanto pelos coordenadores da SMED quanto pelos professores das Salas de Recursos e da SMED para a prevalência do diagnóstico médico, são de que há uma tendência predominante de busca de maior sintonia com a política nacional, a qual indica que *os sujeitos-alvo* da política são aqueles com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. Cabe aqui, entretanto, um questionamento: a política vem induzindo a realização de diagnósticos clínicos para justificar o atendimento, ou o entendimento dos profissionais da rede é que tem conduzido a essa ação?

Ao que parece, as normativas que regulamentam o atendimento, e aqui destaco a Resolução nº 04 do CNE/CEB, que tem orientado as ações nesses espaços, não condiciona, em nenhum dos seus artigos, a necessidade do diagnóstico clínico à garantia do atendimento. Todavia, no contexto de pesquisa, o diagnóstico clínico ganhou destaque, tornando-se condição essencial para a garantia do atendimento. Nesse sentido, as Diretrizes produzidas no cenário da Rede Municipal, cujos trechos são citados inicialmente acima, contrariam a própria exigência do MEC, que não restringe à área clínica, mas amplia a ação do professor da Sala de Recursos no que se refere à identificação do aluno a ser atendido. A contradição das ações – MEC e SMED/VC – obriga, conforme Muller e Surel (2002, p. 107), “[...] o analista a identificar os diferentes participantes do jogo de poder, a fim de colocar em evidência as lógicas das ações das quais são elaboradores”.

Retorno: buscam-se pistas para analisar os efeitos (perversos?) dessa ênfase dada ao diagnóstico clínico, já que o diagnóstico produz ‘verdades’ sobre os sujeitos no contexto da rede. Nas palavras de Eizirik (2006, p.36), “Cumpre-nos pensar sobre os regimes de verdade que configuram o modo como pensamos e agimos, separando e excluindo, sistematicamente, a todos os ‘diferentes’.”

Em relação ao destaque que vem sendo dado ao ‘diagnóstico clínico’ durante o processo de avaliação e de encaminhamento do aluno, Bridi (2010, p.3) faz a seguinte análise:

Ao longo da história da educação especial, a classificação diagnóstica tem determinado o espaço escolar que o sujeito deve frequentar. Segundo o comprometimento, deve frequentar escola especial, classe especial ou ensino comum. A prática diagnóstica é definidora dos

espaços e percursos escolares; tornou frequente a circulação de laudos médicos nos ambientes escolares, apresentando-se enunciados como: “o paciente com retardo mental moderado: CID F71 deve frequentar classe especial”. (BRIDI, 2010, p.3)

A estudiosa destaca ainda que, no contexto das redes de ensino, tem-se observado a necessidade de “comprovação” das especificidades dos alunos mediante apresentação de diagnóstico clínico. Tal comprovação vem sendo requerida para que se justifique sua frequência no Atendimento Educacional Especializado.

Outro aspecto que merece ser ressaltado refere-se à dupla contabilização da matrícula do aluno que recebe o AEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Esta ação de – dupla contabilização –** parece estar disparando, na Rede Municipal, o movimento ligado à intensificação da busca pelo diagnóstico clínico de alunos. Segundo relatos:

Antes de iniciar o trabalho nas Salas de Recursos, no meio do ano (junho de 2010), fomos chamados com urgência para fazer a identificação do aluno, verificar quem tinha o diagnóstico, ou fazer encaminhamento clínico para fazer a matrícula no atendimento, garantindo, assim, a dupla matrícula. (Geisa - professora da Sala de Recursos)

A identificação deste aluno dentro da sala, quando cheguei aqui, foi, justamente, no momento de suspeitas de que o aluno apresentava dificuldade; logo, em seguida, veio a profissional da sala; ela começou a fazer as avaliações e começou a atender. Em quase todas as crianças encaminhadas, foi detectado problema. (Marta – coordenadora escolar)

*[...] temos muitos alunos com **laudo médico**. Lá mesmo atenderemos seis escolas, lá temos 36 alunos inscritos para o atendimento, com diagnóstico de deficiência intelectual. Fizemos 56 entrevistas; destas, 36 serão acompanhados e alguns até recebem verba BPC. Quando fui organizar o trabalho, fiquei ‘nossa mãe’!(Aline⁵³ – professora da Sala de Recursos)*

⁵³ Aline atuou na Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2010, mas pediu transferência para a sala de aula no ano de 2011.

Os relatos acima anunciam vários aspectos: “*encaminhamento clínico para fazer a matrícula no atendimento, garantindo, assim, a dupla matrícula*”; “*em quase todas as crianças encaminhadas, foi detectado problema*”; “*temos muitos alunos com laudo médico*”. Esses aspectos sinalizam a recursividade, no contexto da rede, da predominância do discurso médico sobre os processos escolares. Nesse sentido, é necessária a busca por novos caminhos; há que se assumir novas perspectivas que estejam ligadas à capacitação dos profissionais que atuam na Sala de Recursos para que eles sejam capazes de decidir quem de fato poderá ser contemplado pelo atendimento especializado. Porém, reconheço que essa ação requer a produção de políticas de formação continuada dos profissionais da rede responsáveis pelo atendimento.

Após esses destaques retorno: no contexto da rede, quando se finaliza a avaliação e a ‘certificação’ mediante laudo/diagnóstico médico, faz-se a devolução – *feedback* – para a escola e para a família. Concluindo-se pela necessidade **do atendimento nas Salas de Recursos**, parte-se para o planejamento do Atendimento Educacional Especializado e/ou, se assim posso chamar, intervenção pedagógica, que será desenvolvida pelos profissionais especializados, bem como pelo professor da sala de aula. Esse planejamento envolve os seguintes aspectos: as aprendizagens escolares e sociais, os aspectos afetivos, as atividades a serem propostas, a metodologia de trabalho, o material didático necessário, o qual é muitas vezes produzido pelo professor da sala, e a formação de grupos ou não.

Os encontros com os alunos são feitos duas vezes por semana, com duração de, aproximadamente, duas horas cada um. Quando ocorre a formação de pequenos grupos de alunos durante o atendimento, assumem-se, como princípio, os aspectos considerados importantes pelo professor especializado, como, por exemplo, idade, escola de origem e as necessidades indicadas no processo de encaminhamento. Os professores sinalizam que vêm atendendo de 12 a 19 alunos. Tal atendimento é distribuído nas 40 horas semanais destinados a esse profissional.

No que diz respeito à **parceria** entre profissional da Sala de Recurso Multifuncional e profissional da sala de aula comum, observo que ela vem começando a ganhar forma, aparecendo, inclusive, nos discursos dos profissionais.

*Temos momentos de formação na escola. O profissional da sala multifuncional possui, em sua carga horária, momentos destinados à troca com os outros profissionais da escola – professores, coordenadores, diretores – **para ver se conseguimos a parceria com professores, senão o trabalho não acontece.**(Aline – professora da Sala de Recursos - grifo meu)*

Observei que os professores buscam realizar parcerias por meio de conversas, de troca de informações sobre os avanços dos alunos, informalmente, e, formalmente, quando acontecem os encontros bimensais para compartilhamento de avaliações, socialização de parcerias e demonstração do trabalho que vem sendo realizado nas Salas de Recursos. Nesses momentos de encontro, a frequência do aluno atendido e estabelecem-se ou planejam-se encontros com pais, quando necessário. A produção de material didático também é sinalizada com base nessas parcerias. Há também visitas das professoras das Salas de Recursos às salas de aula regular.

As entrevistas, as observações, bem como outros movimentos de pesquisa, têm demonstrado que essa parceria tem sido vista como necessária; contudo, está sendo ‘desenhada’, e, sendo assim, ainda é pouco satisfatória, pois não tem ocorrido, de fato, o que o documento – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, nomeia de ‘desenvolvimento de um trabalho colaborativo reflexivo’.

Os professores, os gestores têm começado a perceber as Salas de Recursos Multifuncionais e o trabalho desenvolvido pelos profissionais como um apoio à inclusão. Porém, é importante questionar: que tipo de apoio? O professor da sala de aula, o coordenador da escola têm participado efetivamente do percurso educativo do aluno atendido juntamente com o professor da Sala de Recursos? Dessa forma, existem aspectos que evocam aprofundamento, já que não ficaram claros durante o percurso do estudo. E talvez não deveriam mesmo estar, já que esse serviço é recente no contexto rede.

Percebo que os efeitos dessa parceria poderiam englobar mais aspectos do cotidiano, do fazer diário na escola, na sala de aula, no pátio, ou seja, elementos que poderiam impulsionar mudanças nas práticas.

Todavia, a confecção, ainda que inicial, dessa parceria tem anunciado um tipo de ‘reconhecimento’ acerca da importância da troca, a qual não parte somente da ação do

profissional da Sala de Recursos, já que ambos os lados – professor especializado e professor da sala de aula regular – passam por alteração. Em contato com um dos sujeitos entrevistados, que atua em sala de aula comum, houve o seguinte relato:

*Hoje é diferente; temos a consciência da importância do trabalho diferenciado. Mas temos muito que fazer; pelo que eu vejo hoje, a melhoria tem sido significativa; é preciso que o professor estude, que o professor busque. Veja meu aluno Júlio: ele tem paralisia cerebral, ele gosta de vir para a escola. **Estamos assegurando a ele o direito de participar.** Se eu tivesse um filho com deficiência, eu gostaria que ele estivesse na escola regular. Mas precisamos de mais trocas, de interação com o professor da sala de recursos, com o posto de saúde etc. Veja, Júlio tem se desenvolvido, mas há a necessidade do especialista [...] Hoje, toda a escola está envolvida; estamos aprendendo LIBRAS, porque temos uma criança surda. **Estamos tentando aprender.** Todos da escola têm preocupação. (Vera – professora da sala de aula – grifo meu)*

O relato acima anuncia a percepção de uma professora da sala de aula acerca da aprendizagem que vem ocorrendo, no contexto da escola, com base no trabalho com o grupo de alunos incluídos. Há um destaque ainda à importância da parceria. Ainda segundo relatos: “Os professores têm aprendido a usar outros recursos para se trabalhar com esses alunos, buscam-se novas ferramentas. É um desafio” (Débora – professora da Sala de Recursos).

É nesse sentido que comecei a ver a potência desse encontro, ou seja, da parceria entre a professora da sala de aula regular e a professora que atua na Sala de Recursos; um encontro que sugere um tipo de interconexão entre os saberes da ‘educação especial’ e saberes da ‘educação comum’. Sendo assim, a ênfase aqui recai sobre a prática **pedagógica**. E, se assim o for, alguns questionamentos poderão ser suscitados para ambos os lados: “Como faço? Como organizo? Quais as minhas concepções de aprendizagem, de aluno, de professor, de avaliação? O que (retro) alimenta minha prática?” Como percebo a minha relação com os alunos? Esses são questionamentos que cooperam no processo de mudança das ações, já que, conforme Jesus (2006, p.98). “Há necessidade de trabalhar com profissionais da educação para uma prática reflexiva, para a observação e a cooperação”. Para esta estudiosa, faz-se necessário uma escola reflexiva que pensa sobre si própria.

A preocupação, por exemplo, com questões do âmbito relacional permite rememorar, segundo Baptista (2006, p.83,84) que:

A história da educação mostra, com facilidade, como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra. Se essa reflexão é validada para a educação geral torna-se ainda mais enfática quando o aluno se constitui como um sujeito marcado pela ‘incompletude’, pela ‘diferença’, pela anormalidade (BAPTISTA, 2006, p.83,84.)

Pensar sobre a escola, sobre os seus processos, suas práticas, talvez gere mudanças na relação pedagógica cotidiana do professor, que se desloca do agir *sobre* os sujeitos – alunos – em direção ao agir *com* os sujeitos – alunos. Baptista (idem, 84) acrescenta: “Discutir a intervenção e o contexto tem sido o caminho escolhido para repensar os sujeitos [...]”.

Movida pelas reflexões desse estudioso, infiro que é possível propor uma revisão a essa ‘estaticidade’ dos quadros, dos discursos sobre o que tem sido historicamente nomeado de deficiente, autista etc. Entretanto, há elementos de tensão, já que essa interconexão, já que esse encontro de saberes gera desequilíbrio também para ambos os lados – professor da sala de aula e da Sala de Recursos –, visto que estamos falando de mudanças. Segundo a perspectiva batesoniana (1986) ‘aprendendo⁵⁴ os contextos’. Reforço, estamos refletindo sobre mudanças na forma de olhar para a escola, para os sujeitos, para as práticas. Estamos aqui tentando romper, conforme Bateson (1986), a linearidade, as relações pautadas na compreensão de ‘causa e efeito’. Ao romper com a linearidade, quem sabe seja possível assumir a potência da aproximação entre os saberes do ensino especial ao ensino comum. Segundo Baptista (2006, p.88):

⁵⁴Para Bateson, aprendizagem gera mudança, porém, não segundo um entendimento simplificado ligado à ideia – estímulo e resposta –, a qual lembra uma causalidade linear, mas percebo que o entendimento batesoniano parece assumir a capacidade de leitura da globalidade das situações, do contexto. E é essa ideia de aprendizagem do contexto que julgo ser potente para esse estudo.

Essa aproximação tem se mostrado, por exemplo, na defesa de parâmetros balizadores do trabalho docente que era mais característico da educação especial e hoje integram muitas das propostas educacionais apresentadas pelos sistemas regulares de ensino. Refiro-me a aspectos como individualização, a defesa de um trabalho interdisciplinar; o planejamento que valoriza as características do aluno no contexto social, a avaliação que tem o aluno como parâmetro de si mesmo, o trabalho pluridocente, dentre outros (BAPTISTA, 2006, p.88).

Em meio a essa tensão e desequilíbrio, tem-se buscado, na rede, o entendimento de que esse serviço não se caracteriza como um “reforço pedagógico”, mas que se trata de um trabalho complexo que demanda estudo, observação, pesquisa. Relembro, por meio das palavras de Tezzari (2010, p.6), que:

A ação prevista para o profissional que atua nesse espaço é ampla e complexa, envolvendo não apenas o atendimento específico com o aluno, mas também a articulação com a ação pedagógica na sala de aula, assessoria e formação aos professores do ensino comum, a construção de uma parceria com as famílias e interlocução com outras instituições e serviços, como de saúde, trabalho e ação social (TEZZARI, 2010, p. 6).

Relatada e ‘analisada’ as relações que têm sido confeccionadas por meio da parceria entre professores das Salas de Recursos e professores das salas de aula regulares, acredito ser importante retomar e mesmo acrescentar a discussão sobre as **implicações da também relação desses espaços com a política de organização curricular por ciclos da rede**. Essa forma de organização curricular gerou ‘efeitos’ nesse cenário, no que se refere às normativas, tais como um aspecto da Resolução nº 019/2009): “§ 1º - A convivência dos alunos **com seus pares etários possibilita-lhes realizar trocas sociais que favorecem a construção de identidade [...]**”. Temos aqui aspectos que, na pesquisa, emergem como contraditórios.

Como vimos na terceira parte deste estudo, a Rede Municipal de Educação tem adotado, a partir do ano de 1998, a política de organização curricular por ciclos.⁵⁵ E a escola

⁵⁵ Relembro aqui que o processo de reestruturação curricular da Rede Municipal de Vitória da Conquista é um movimento que abrange os seguintes momentos: (a) implantação dos Ciclos em fases (1988); (b) implantação dos Ciclos de Aprendizagem (2004); (c) implantação dos Ciclos de Formação Humana (2006); e (d) retorno

organizada por ciclos possui dispositivos que parecem cooperar para a permanência do aluno na escola. Ressalto que estes aspectos foram anunciados também pelos sujeitos entrevistados:

Segundo relatos:

*Assim, quando eu entrei para o município, em 1997, já se vislumbrava essa mudança. Na época, eu trabalhava na zona rural e já a estávamos vivendo. Fui para lá, peguei uma turma. Eu tinha uma turma lá; já tínhamos essa discussão. Depois vim para Lizete Marmori na zona urbana, trabalhei no Ciclo de Aprendizagem. Tinha uma turma do primeiro ano do ciclo I e misturou tudo. Tinha uma coordenadora comprometida. Eu trabalhava na turma do ciclo e na da EJA. **Eu hoje acho que é a forma mais adequada, pois atendemos o aluno conforme a necessidade dele. A discussão é pertinente, pois analisarmos os pontos na perspectiva da inclusão é a forma mais coerente, pois o aluno é analisado conforme suas especificidades. É mais viável por conta da avaliação.** Na seriação, o aluno tem que ter nota. No ano passado, recebemos uma **Resolução** da SMED falando sobre a especificidade da avaliação do aluno incluído. (Geisa – professora da Sala de Recursos – grifo meu)*

A política de ciclos tem avançado, a cada ano. Claro que tem suas limitações. O aspecto positivo na questão da inclusão é que o ciclo traz o trabalho individual com o aluno. (Márcia – vice-diretora)

Eu acho que a proposta de ciclos e a da educação inclusiva casam perfeitamente, porque os ciclos levam em conta os ritmos, os tempos, e, quando falamos em educação inclusiva, não estamos falando somente em pessoas com deficiência, mas em todos os seres humanos, pois estamos falando de gente, gente não é igual, as pessoas vêm de comunidades diferentes. Em uma sala de aula temos tanta diversidade. (Nara – professora da Sala de Recursos)

Os relatos indicam um entendimento de que há uma conexão favorável entre a política de organização curricular e a política de inclusão, pois essa organização tem sido apontada como aquela mais coerente com o percurso escolar do aluno incluído. Segundo Baptista (2004), tanto no caso da inclusão quanto no caso dos ciclos, procura-se articular a valorização da permanência das crianças em grupos que possuem idade cronológica

aos Ciclos de Aprendizagem (2009). Tal movimento será descrito a seguir. Com a implementação dessa política, objetivava-se romper com a lógica da seriação.

semelhante, o que proporciona aos alunos trajetórias educacionais mais fecundas. E é nesse contexto, de condições mais favoráveis à inclusão do aluno com deficiência, que a análise sobre a relação das Salas de Recursos e a organização curricular por ciclos podem ser ‘tecidas’, já que o espaço parece ‘acoplar-se’ à estrutura da escola, funcionando como mais um dos dispositivos que busca garantir a presença do aluno na escola.

Ressalto que, de certa forma, as mudanças nas práticas pedagógicas instauradas pela política de organização curricular por ciclos parecem estar resultando em aprendizagens inclusivas por meio de ações como implantação de jornada ampliada, investimento na alfabetização etc. Observo também que a Política de Organização Curricular por Ciclos tem levado para o contexto escolar a expectativa, a possibilidade, a incerteza, a (re)invenção dos tempos, dos espaços, a transformação da maneira de olhar/de se compreender os conteúdos escolares (que passam a ser notados de forma contextualizada, e não fragmentada) e a reflexão sobre a relação pedagógica.

Observo, portanto, que a Política de Organização Curricular por Ciclos na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista parece anunciar uma compreensão, por parte da Secretaria Municipal de Educação, que tem a inclusão escolar como centralidade dos processos educativos.

Contudo, os relatos apresentados, bem como as inferências, não conseguem dar conta de todas as informações (e das transformações que elas acarretam) que os sujeitos que compõem a escola têm absorvido conforme sua estrutura, ou seja, de acordo com suas crenças, seus valores. O movimento, na realidade, é demasiadamente complexo, pois é humano. Por essa razão, é também contraditório, caracterizado por continuidades, rupturas, conflitos. Talvez, por isso, a política de ciclos no município tenha passado por constante movimento de reestruturação, anunciadas terceira parte deste estudo.

Assim, apesar de considerar que há ainda aspectos centrais a serem retomados, tais como a ‘emergência do laudo clínico’, nesse contexto, como garantia para o atendimento, a parceria entre os professores que atuam na sala de aula e os que atuam nas Salas de Recursos e a orientação presente nas normativas, passo para a análise da diversidade do grupo de alunos atendidos. Contudo, destaco que tais aspectos serão retomados na

conclusão deste estudo, já que parecem oferecer pistas acerca dos ‘efeitos’ do processo de implementação das Salas de Recursos no interior das escolas da rede.

4.3.4 A diversidade do grupo de alunos contemplado pelo Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

Do diário da pesquisadora

(07/2011) O barulho é intenso; é hora do intervalo (15:00). Algumas crianças que lanchavam nas salas começam a sair. Sento-me em um banco no pátio da escola; logo vem em minha direção a professora da Sala de Recursos. Muitas crianças se organizam para brincar em grupos; elas brincam de pega-pega, correm para um lado e para o outro, gritam, riem; às vezes, esbarram uma nas outras e por isso até choram. Em meio a esse movimento é que a professora da Sala de Recursos Multifuncionais me mostra uma criança. Ela diz: “aquele é Virgílio”. Ele tem diagnóstico de autismo. Observo. Percebo que ele é quase um adolescente; é alto, tem pele morena, cabelos castanhos lisos, dentes bem feitos. Ele mexe com as mãos no ar; o olhar fixo, direcionado para um pedaço de plástico, o qual é solto no ar por ele várias vezes. O processo se repete: torna a apanhar e torna a soltar o pedaço de plástico, sempre observando o movimento. Ele está ali no meio/entre as outras crianças. Estas parecem estar bem acostumadas com a cena; é como se essa cena fizesse parte do cotidiano daquela escola. Deixando o olhar livre para todos os recantos do pátio, vejo um senhor sentado em um banco. Ele, infiro, está observando, ‘cuidando’ do intervalo. É o vigilante. Junto a ele, no mesmo banco, há uma moça que já havia sido apresentada para mim pela diretora; é a profissional chamada na rede de cuidadora.⁵⁶ Continuo passando os olhos sobre todo espaço... E percebo outra criança. Está de pé, encostada na parede, ao lado de uma colega; as duas estão juntas. A professora da Sala de Recursos Multifuncionais novamente explica, como se estivesse acompanhando as direções do meu ‘olhar’: ‘aquela é Janaína’; ela tem a síndrome de Cornélia de Lange.⁵⁷ Ouço a professora e concentro o meu olhar sobre a criança. Ela, a menina, tem cabelos negros encaracolados;

⁵⁶As escolas da Rede Municipal de Educação também têm contado com a presença do profissional de apoio, nomeado de cuidador. Criou-se essa função para dar suporte ao processo de inclusão educacional de alunos cujo ‘grau’ de comprometimento geram a necessidade de mais serviços, tais como alunos com diagnóstico de paralisia cerebral. Na atualidade, a rede conta com seis cuidadores. Eles vêm sendo orientados a estar com os alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, auxiliando o professor da sala de aula em questões como as de trânsito pela escola, desenvolvimento da autonomia na hora do lanche. A formação exigida para esse profissional tem sido apenas a de conclusão do ensino médio

⁵⁷A Síndrome da Cornélia de Lange é uma entidade neurológica de etiologia desconhecida, mas se acredita que tenha origem gênica e padrão de herança heterogêneo. A literatura sugere como risco máximo de 5% para a recorrência desse quadro na prole de um casal que já possuiu um filho afetado.

parece que tem um pouco de dificuldade para andar. Nossos olhares se encontram, e ela se aproxima de nós e abraça a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. A professora me convida para ir até a sala dos professores; aceito o convite e me levanto. A menina que eu observava, agora, está abraçada à professora e a acompanha. Atravessamos nós três, juntas, todo o pátio em direção à sala dos professores. A professora explica para a menina que não poderá ficar lá, dando atenção para ela, pois precisa lanchar um pouco e conversar com os outros colegas. Ela entende e anda em direção a uma colega de sala; ambas se afastam. Observo. Vejo que as duas vão para um canto do pátio e observam as outras crianças... Eles estão no pátio, estão na escola... Tenho me questionado acerca dos efeitos: o que significa essa presença para a escola comum?

(10/2010) Chego à escola e encontro os professores reunidos em estudo e planejamento das aulas da semana. Os alunos todos no pátio, participando das atividades recreativas com os monitores de arte. Divididos em grupos, os alunos dançam, fazem aula de capoeira. Os pequenos parecem se divertir na aula de capoeira. Entre os alunos, no grupo de dança, havia uma criança com deficiência física – paralisia em uma das pernas. Todavia, a deficiência não a impedia de viver com alegria aquele momento. Ela dançava, se abaixava, corria junto com as outras. Sigo meu percurso pela escola e vou em direção à sala dos professores. Lá me apresento, falo sobre a pesquisa e converso com o grupo gestor, com os professores. A coordenadora me mostra a escola. Percebo que, espalhado na parede, há o alfabeto em libras. A coordenadora explica que há na escola uma criança surda, com oito anos, por isso a escola tem um projeto específico para atendê-la. Paramos na frente da Sala de Recursos Multifuncionais. Lá encontro a profissional especializada. Ela me convida para sentar e para conversarmos... Aproveito e faço uma entrevista que foi gravada e que será transcrita. E a pergunta que tenho feito a mim mesma surge recursivamente: Eles estão no pátio, estão na escola... Tenho me questionado acerca dos efeitos: o que significa essa presença para a escola comum?

Os trechos do diário, apresentados acima, têm a intenção de exemplificar um pouco da diversidade do grupo de alunos, presentes na escola comum, que têm sido atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais, destacando, assim, a complexidade do processo. Nas palavras de Bateson (1986, p. 34), “Tudo que vocês têm é a esperança na simplicidade, e o fato seguinte poderá sempre levá-los ao nível de complexidade”. Com base nas visitas realizadas às escolas, durante esta pesquisa, tive a oportunidade de ‘visualizar’ um pouco dessa demanda geradora de serviços diferenciados:

Tabela 11 Número de alunos com Deficiência e Transtornos Globais incluídos nas escolas visitadas

Diversidade do grupo de alunos matriculados e atendidos nos anos de 2010/2011	1ª Escola	2ª Escola	3ª Escola
Deficiência visual	1	1	1
Deficiência física	1	2	1
Deficiência Auditiva	1		1
Deficiência Intelectual	6	7	4
Transtorno Global do Desenvolvimento	1	2	1
Outras		1	
Total	10	13	8

Observei que as Salas de Recursos Multifuncionais, situadas no interior das escolas, têm recebido crianças cegas, surdas, com deficiência intelectual, com transtornos globais do desenvolvimento. Sobre a presença dessas crianças na escola, no pátio, na sala de aula, houve os seguintes relatos:

*São as crianças com NEE que eram atendidas em outros espaços como a APAE. Esta política veio e tem possibilitado enxergar estas crianças com outro olhar, como crianças, independente do que estas trazem. Percebo como **uma mudança de paradigmas**, ou seja, uma transformação de postura por parte de todos os profissionais da escola. É um novo olhar sobre as diferenças. (Marta – coordenadora escolar)*

*Nas turmas onde estas crianças se encontram, **há uma dificuldade** na rotina, **mas é aprendizagem; isso é aprendizagem para ele, para o professor**, para toda a escola. O cuidado que é específico com estas crianças, para os alunos com paralisia cerebral, por exemplo, é uma diversidade que estaríamos elencando. Isso é humanização; é você enxergar o outro como ser humano, como gente. Eu posso até não estar contribuindo na aprendizagem propriamente dita – leitura, escrita –, mas ele está junto. Temos uma que tem dificuldades de interação. Quando ela chegou, não olhava, não ficava perto de ninguém; hoje ela já fica. (Débora – professora da Sala de Recursos)*

Os relatos apresentados acima anunciam, batesonianamente falando, que há uma sutil mudança⁵⁸ ocorrendo; há uma alteração na representação lógica (da escola, do grupo de sujeitos que nela atua?) com base na presença dos sujeitos historicamente atendidos pela Educação Especial em formato substitutivo. Segundo Brizolla (2009), o movimento de inclusão escolar, como um sistema mental, parece sugerir situações e processos que se constituem como diferenças; as práticas de adaptação e de flexibilização nos currículos de alunos com deficiência desencadeiam diferenças em circuitos. Ainda segundo ela, essas diferenças, em si, não geram as coisas, mas desencadeiam as ações.

Com o objetivo de perceber essas mudanças foi que busquei, nesta pesquisa, saber quem são esses sujeitos e o efeito dessa presença para a escola além do diagnóstico clínico atestando a condição de deficiência, de transtornos, dentre outros. Assim, com base nos dados obtidos, pude observar que a maioria dos alunos que frequentam as salas estão matriculados no I Ciclo de aprendizagem, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental I; esses alunos moram no mesmo bairro onde estão localizadas as escolas em que estudam; vivem com os pais biológicos; alguns, porém, são criados pelos avôs maternos. Muitos vêm de famílias que recebem auxílio do governo como, por exemplo, o Bolsa Família;⁵⁹ muitos desses alunos que hoje estão matriculados na escola comum já frequentaram, de fato, em formato substitutivo, instituições filantrópicas especializadas, tais como a Associação de APAE, a ACIDE e a EDELC, instituições já mencionadas recursivamente neste estudo. Essas informações parecem, em parte, fornecer pistas. Pistas que anunciam – é importante reforçar – a complexidade do processo e a diversidade do grupo atendido pelas Salas de Recursos Multifuncionais. Mas quais os ‘efeitos’ dessa presença para a escola?

A percepção aos ‘efeitos’ da presença desse grupo de alunos para essa instituição, levou-me à aproximação com os estudos de Xavier (2004, p. 184). Segundo ela:

⁵⁸Na obra de Gregory Bateson, a mudança é sempre processual, acontecendo pontualmente, ou seja, em pequenos pontos ou aspectos, pois, segundo ele (1986), existe o **meio interno autocorretivo** que parece manter o sistema com a ‘aparência’ de inalteração.

⁵⁹O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.

As políticas de inclusão, adotadas por secretarias de educação por opção política e hoje também por força da legislação vigente, vêm abrindo espaço nas escolas para os chamados “anormais” – os que escapam à norma, referidos por Foucault (1997) – e para os “estranhos” de Baumann (1998) – os que escapam à ordem, os “fora de lugar”, os “arrivistas” – como chamei, em alguns momentos, na minha tese [...].

Instigada por esta estudiosa, comecei a inferir que temos um grupo de sujeitos, os quais têm levado a escola como um todo a experimentar os tão ilustrativos ‘momentos pedagógicos’, nas palavras de Meirieu (2002); nesses momentos, o professor é levado a perceber o aluno concreto, um aluno que lhe propõe o recuo que nada tem de renúncia, mas cuja relação efetiva gera implicações, posicionamentos, muitos dos quais vão além da mera relação afetiva e impõem a mobilização dos saberes. Ainda segundo Meirieu (2002 págs. 57,58):

Talvez se trate aqui, estranhamente, daquilo que se poderia chamar de “momento pedagógico”, o momento pedagógico por excelência. Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende; sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da “coletividade de aprendizes”... E não há qualquer renúncia nesse momento pedagógico, pois, se com isso o professor renunciasse seu projeto, não haveria mais pedagogia, simplesmente se mudaria de registro de comunicação: retomando a troca em nível inferior, abandonando sua própria exigência, o professor penderia para a simples conversa. Porém, no outro extremo, esse momento pedagógico marca também a ruptura com a desconsideração narcisista do outro, que permitiria continuar a se ver e a se ouvir falar na pura inteligência das coisas: há aí o risco do solipsismo e talvez até mesmo do delírio (2002, págs. 57,58).

Com base em Meirieu (2002) e em Xavier (2003), infiro que a presença desses sujeitos na escola tem desencadeado a sensação, em um primeiro olhar, de ‘desarrumação’ de bagunça, de fora do lugar. Nesse sentido, lembro-me de um trecho da obra de Gregory Bateson, na qual esse estudioso destaca que **há mais maneiras a que chamamos de desarrumadas do que a que chamamos de arrumadas** (BATESON, 1972 p. 9-10). Tal sensação de desarrumação nos remete à nossa condição de sujeitos da ‘fragmentação’, cuja

necessidade de dividir e enquadrar gera o processo de separação dos sujeitos. Segundo relatos:

*Eu **nunca**, em minha vida, eu esperava encontrar um autista, no grau que ele tem na sala de aula regular. Se você me pergunta se a sala de aula que ele está, funciona normalmente? Eu lhe digo que não. Às vezes, ele está muito agitado. Ele joga tudo no chão; tudo isso de uma certa forma **quebra a rotina** onde ele se encontra. (Marta – coordenadora escolar – grifo meu)*

Nesse sentido é que acredito ser válido pensar nos processos de aprendizado do contexto (nas palavras de Bateson, 1986) gerados pela presença desses alunos na escola. É pensando nesse contexto que tenho observado que a ação dessas Salas de Recursos *sobre e com* os sujeitos incluídos e atualmente atendidos parece estar gerando mudança nas ações da escola, tanto no campo da percepção a esses sujeitos quanto no campo das ações práticas cotidianas que dizem do fazer pedagógico. Segundo os sujeitos consultados:

Temos avançado bastante no assunto. Com o tempo, com a prática tem ocorrido uma aceitação mesmo. Aqui na escola estamos fazendo o trabalho de adaptação, principalmente porque somos polo de atendimento. O que acho mais interessante é que tem ocorrido um processo de aceitação. Tivemos aqui uma criança que nem falava; agora fala. Aprendeu no convívio com outras crianças. Hoje, nem percebo que existe esta diferença. (Márcia – vice-diretora).

*Aqui os alunos tiveram uma aceitação muito grande; vejo como se eles aceitassem, assim, de uma forma muito natural. Será que a escola está preparada para dar conta de atender a criança? Não vejo, aqui dentro, momentos de conflito, de apelido. **A mídia tem contribuído muito em propagandas, em participação de algumas crianças**, e isso tem mostrado que ser diferente é normal. Nós somos adultos; muitos dos nossos valores estão edificados. (Marta – coordenadora escolar)*

Tivemos um aluno com sérias dificuldades; hoje ele já entende que é aluno da escola. (Josefine – coordenadora na SMED)

Um dos relatos “*A mídia tem contribuído muito em propagandas, em participação de algumas crianças, e isso tem mostrado que ser diferente é normal*” me levou à produção de Muller e Surel (2002, p.85). Eles ressaltam que:

Neste quadro geral, uma categoria de atores, a mídia, representa um papel particular, que apenas começa a ser verdadeiramente apreendido na análise das políticas públicas. A natureza de sua participação na emergência de um problema na agenda pode ser apreciada em diferentes níveis. Poder-se-á inicialmente considerar que a mídia faz um trabalho de seleção dos assuntos pertinentes a seus olhos, isto é, aceitáveis em função de suas próprias lógicas. Esta dinâmica talvez facilite o acesso de um problema na agenda política, acelerando a difusão de uma problematização particular. Aliás, a maior parte dos atores individuais ou coletivos compreendem muito bem que o acesso à mídia pode tornar-se o preâmbulo necessário para a emergência de um problema na agenda (MULLER E SUREL, 2002. p. 85-86).

Ao que parece, os relatos também anunciam que a presença desse grupo de alunos – com deficiência, com transtornos – tem gerado ‘mudanças’ no sentido batesoniano. Todavia, a mudança acontece, segundo Bateson (1986), em um circuito e, sendo assim, o circuito é também ‘autocorretor’, o que permite que o processo seja caracterizado por movimentos contraditórios – cismogênese.

4.3.5 ‘Costuras’

No início deste eixo de análise, anunciei que tinha o objetivo de compreender os ‘possíveis efeitos’ do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Lembro que signifiquei a palavra *efeitos* como *indícios*, ou, como anunciei na introdução deste estudo, como *implicações*, *decorrências* das ações entrecruzadas, imbricadas, contraditórias e, por isso, complexas. Nesse sentido, busquei analisar os dados obtidos diretamente ligados a esses espaços, embasada no entendimento de que o processo de implementação de uma política é um processo de aprendizagem.

Os dados obtidos ao longo da pesquisa qualitativa foram organizados em subeixos/tópicos: *as Salas de Recursos Multifuncionais como uma ‘demanda’; o profissional que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais; a dinâmica de trabalho no contexto da rede. Esse último tópico englobando a identificação, atendimento, parcerias e a relação com a organização curricular por ciclos.* Tais subtópicos foram assim

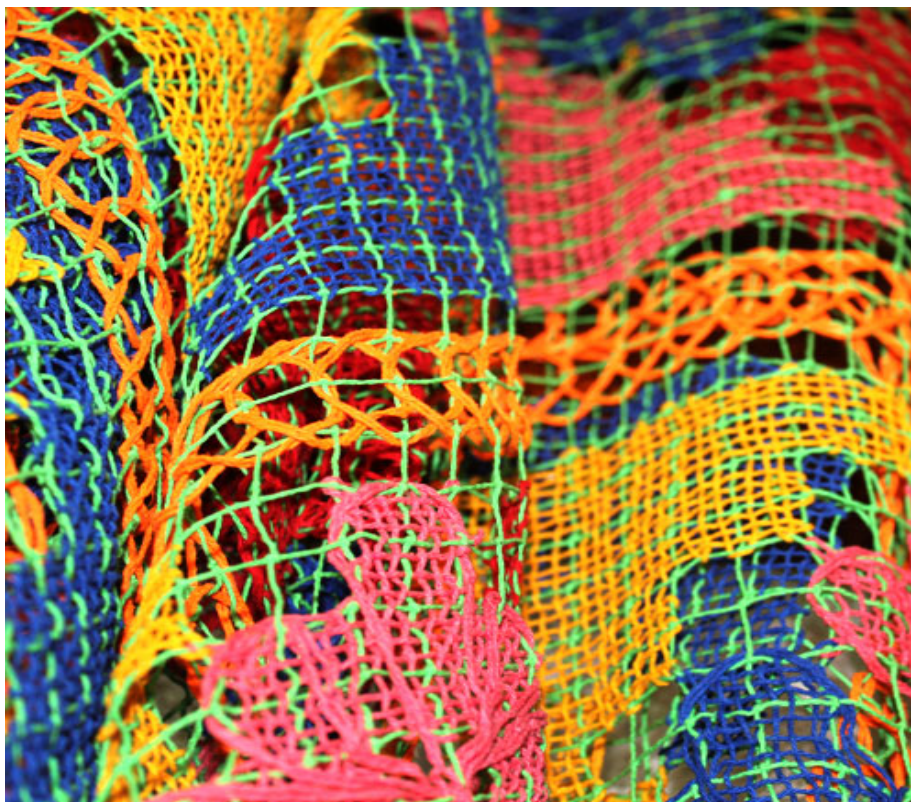
organizados por sinalizarem as pistas sobre o movimento demasiadamente complexo, o qual vai além do ato descritivo acerca do processo de implementação de uma política e aproxima-se da dimensão relativa à aprendizagem de uma política por uma Rede Municipal de Educação. Ou seja, como ela é interpretada? Como se operacionaliza? Ao longo do texto, entretanto, alguns aspectos sinalizaram pontos de problematização, tais como a formação requerida para o profissional das Salas de Recursos e a diversidade dos alunos atendidos; o acesso ao atendimento e a necessidade do diagnóstico clínico; o trabalho do profissional das Salas de Recursos e a necessidade de se tecer um tipo de trabalho colaborativo reflexivo.

V PARTE
A CIRCULARIDADE DOS/NOS DESENHOS:
CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Do diário da pesquisadora

(01/2012) Começo a articular os traçados finais. Estou tentando finalizar o estudo, mas muitas são as brechas; chego sem certezas. A impressão que tenho é de que estou recomeçando. Mas que lugar é esse – o do recomeço? É possível utilizar expressões como ‘Refinamento do Direito à Educação? É possível perceber as Salas de Recursos Multifuncionais como um dispositivo que tem favorecido a compreensão da escola comum/regular e pública também como espaço dos alunos com deficiência? Não tenho respostas acabadas; tento apenas inferir.

5 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A ESCOLA COMUM E PÚBLICA COMO ESPAÇO DE TODOS



Na introdução desta pesquisa, anunciei que o processo de compreensão é permeado pela circularidade. Naquela ocasião, não supus a força dessa afirmativa, tampouco imaginei a potência da figura da ‘ouroboros’,⁶⁰ ilustrada por Bateson. Neste momento do texto, no qual começo a esboçar as considerações finais, pergunto-me: retornei ao ponto de partida? E, se retornei ao ponto de partida, houve mudança ou repetição? Vejamos...



⁶⁰ Ouroboros é um símbolo representado por uma serpente, ou um dragão, que morde a própria cauda –apresentada por Bateson (1999) –, exemplificando, de certa maneira, a circularidade dos processos. Bateson, em vários momentos de sua obra, destacou esse movimento circular.

Este estudo teve como objetivo *compreender as configurações assumidas pela atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Educação Vitória da Conquista, dando ênfase aos ‘possíveis efeitos’ do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas da rede.* Em alguns momentos do texto, ressaltai que com a palavra *efeitos* desejei significar *implicações, decorrências das ações entrecruzadas, imbricadas, contraditórias e, por isso, complexas.*

Durante o percurso de construção desta investigação, assumi, como metáfora, o processo de fabricação da renda de bilro; metáfora que surgiu das minhas vivências na infância. Imagens de crianças que se cristalizaram e que hoje me ajudam a pensar nas ações humanas. Houve momentos em que acreditei estar supervalorizando a metáfora da renda, sobrepondo-a ao estudo, mas percebo agora que, se a supervalorizei, isso aconteceu porque houve essa necessidade. A renda está em mim. Confeccionar renda evoca a produção de movimentos. A renda que teci não se prendeu à repetição do fazer da minha avó, mas foi a expressão da necessidade de explicar o modo, a forma como percebo a complexidade dos processos. E, percebendo-os como complexos, sinto-me encantada por eles. Não vejo razão para minimizar a metáfora, apesar de reconhecer seus limites, pois, para além de um recurso, ela é processo humano, é necessidade, é expressão da maneira como atuamos no mundo.

Penso que, talvez, como humanos ansiosos por explicar ‘racionalmente’ os processos, tenhamos deixado de lado a emergência da sensibilidade, da emoção, e, mesmo que a neguemos, ela emerge. Hoje penso que a negação do que somos, sufoca-nos, impede-nos de crescer. Sendo assim, volto a dizer: *as imagens da fabricação da renda da minha avó estão dentro de mim e elas me constituem...*

É com base nessa vontade, marcada pela emergência da sensibilidade, que comecei a observar a política como uma ação humana. Pensando assim, recorri aos conceitos de Gregory Bateson e de estudiosos do campo da análise da política. No contexto da produção batesoniana, encontro algumas premissas, as quais me parecem ser relevantes para os estudos de implementação de políticas públicas. Novamente, volto a anunciar algumas dessas premissas: (1) a compreensão do homem como parte integrante de um todo que

envolve homem e ambiente, ou seja, o sujeito como ponto de partida e ponto de chegada; (2) a importância das relações; (3) a ênfase nos contextos; (4) a compreensão dos processos de ruptura e continuidade – cismogênese; (5) o destaque aos processos de aprendizagem.

No campo da análise de políticas, no qual assumi como base a obra de Muller e Surel, comecei a compreender um pouco da dinâmica que envolve a transformação do problema social em político, a inserção na agenda e esses são movimentos que sinalizam a construção de uma política. A meu ver, esse mover não é pautado em uma compreensão linear, ‘objetiva’; é, pois, passível de entendimento sob o jogo complexo das lógicas cognitivas e normativas.

Assumindo tais perspectivas, passei a conceituar uma política pública como um *construto social* e como um *construto de pesquisa*. Na mesma direção, também passei a compreender que uma política pública é formada por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância ‘visível’ da política, e essas medidas podem ser identificadas por meio dos recursos financeiros, reguladores e materiais.

Com base nesse movimento compreensivo, passei a analisar o percurso pelo qual a Política Nacional da Educação Especial na **Perspectiva** da Educação Inclusiva de 2008 foi sendo construída. Entretanto, a conjectura – o processo de análise – levou-me a também questionar as bases desse movimento, ou seja, fez com que eu sentisse a necessidade de destacar os efeitos das concepções de cidadania e direito para os direcionamentos da Política de Educação Especial no Brasil. Os questionamentos e incursões fizeram-me perceber os cenários de um país cuja base se centrava em um modelo agroexportador, com a presença histórica de latifúndios e mão de obra escrava. A ‘preocupação’ com o direito à educação veio a aparecer tardiamente, e não para todos (aspecto que parece explicar, ainda que parcialmente, a negligência com a educação das pessoas com deficiência).

Nesse sentido, inferi que a Educação Especial possui dois momentos. O primeiro, caracterizado pela ação substitutiva/paralela ao ensino regular, formato no qual o poder público assumia uma postura de ‘quase’ desresponsabilização pela Educação Especial, visto que essa modalidade era oferecida pelas instituições não governamentais, filantrópicas, como APAE, Pestalozzi etc. Isso nos mostra que, historicamente, as fronteiras entre o público e privado foram muito tênues na Educação Especial (PERONI, 2009).

Todavia, em um segundo momento vivido pela Educação Especial, com base nas normativas, essa modalidade começa a assumir novos direcionamentos políticos, passando a ser caracterizada pela ação complementar/transversal ao ensino regular, o que representa *um sinal de assunção da perspectiva inclusiva*. Nesse momento, foi possível identificar o que julgo ser um avanço do Estado quanto às questões ligadas aos direcionamentos da Política da Educação Especial.

Nesse sentido, inferi que tais direcionamentos políticos somente começaram a ganhar forma, em contexto nacional, com base nas normativas publicadas, a partir da década de 1980, que são: a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Básica, de 2001, bem como com a publicação do documento orientador/sistematizador em 2008, sob o título Política Nacional da Educação Especial na **Perspectiva** da Educação Inclusiva; além de Resoluções, Portarias, e a previsão de recursos por meio da dupla contabilização da matrícula no FUNDEB.

Acrescento que tais normativas foram permeadas pela produção de programas específicos para a área da Educação Especial: *Programa Educação Inclusiva Direito à diversidade*; *Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais*; *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância*; *Programa Escola Acessível*. Todos esses programas, voltados para a área da Educação Especial, coabitam a escola, ou seja, têm a escola como último espaço.

Essas ações e esses programas, pensados no campo da Educação Especial, passaram a ser interligados ao PDE e, como anunciei anteriormente, as ações do PDE ganham mobilidade por meio do PAR, o qual, por sua vez, propõe um novo regime de colaboração. Ressalto que este busca proferir a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios –, envolvendo, primordialmente, a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à suposta melhoria dos indicadores educacionais. Acrescento, ainda, que, em tal regime de colaboração, os municípios nascem como (co)autores, captadores das políticas, garantindo-lhes, de certa maneira, autoria no processo. Penso ser importante fazer alusão a uma outra leitura possível a essa forma de articulação, a qual poderá ser vista como uma nova maneira de regulação da União em

relação às ações locais do município. Ainda não consigo significar essa dinâmica com profundidade, isto é, perceber os efeitos dessa interligação de ações e programas. Por isso, senti a necessidade de focar em apenas um único programa – o de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Contudo, é impossível negar a existência de diálogo entre esse programa, que foi escolhido para o estudo, com os outros. Faço esses anúncios com a intenção de ressaltar a complexidade do processo.

Assumindo que essa complexidade é, de fato, inerente à análise, aproximei-me, ainda mais, no percurso compreensivo, da abordagem cognitiva. Esta, citada por Muller e Surel (2002), instigou-me a apreender a dimensão simbólica da construção da política, a qual é constituída de valores, crenças, visões de mundo e de sociedade que dão sentido à ação do Estado. Para Muller e Surel (2002, p. 51):

a abordagem cognitiva repousa sobre a ideia de que uma política pública, [...] opera como um vasto processo de interpretação do mundo, ao longo do qual, pouco a pouco, uma visão do mundo vai impor-se, vai ser aceita, depois reconhecida como verdadeira pela maioria dos atores do setor, porque ela permite aos atores compreender as transformações de seu contexto, oferecendo-lhes um conjunto de relações e de interpretações causais, que lhes permitem decodificar, decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados (MULLER E SUREL, 2002, p. 51).

Com base em tais apontamentos, passei a pensar na possibilidade de que algumas políticas públicas podem oferecer novas perspectivas; sendo assim, os objetivos das políticas ganham ênfase, pois eles constituem o que comecei a chamar de – **desenho do percurso da política**. Segundo Muller e Surel (2002), existem objetivos definidos, proclamados pelos tomadores de decisões e gestores públicos, e os implícitos, que estão subentendidos. Noto, baseada nesses estudiosos que há, entretanto, uma “*distância* inevitável entre os *objetivos* de uma política, tais quais são definidos pelos ‘tomadores de decisão’, e os *resultados* constatados no momento da implementação. Com base nessa lógica, é possível inferir que uma política pública se apresenta, em tese, como um tipo de imagem social, que é uma representação do sistema sobre o qual tal política tem influência, agregando, também, para se fazer efetivar, um conjunto de meios organizacionais, financeiros, administrativos, jurídicos e humanos. Esse último aspecto parece representar os instrumentos, as técnicas que também tratam das relações de poder que são tecidas em um

processo social concreto. Nesse referencial ou nessa ‘imagem da realidade’, os atores vão organizar suas visões, identificando problemas e definindo posturas de ação.

Na atualidade, posso deduzir que esses ‘referenciais’ (sinalizadores da existência de uma política) da política são constituídos por movimentos que relacionam os âmbitos global e local. Compreendo, com base em Muller (2010), que o âmbito **global** é aquele formado por um conjunto de valores fundamentais que constituem as crenças básicas de uma sociedade, bem como uma série de normas que permitem escolher entre as condutas. Segundo Muller (2010, p.172): “una representación de la sociedad”. Já o âmbito **local** se refere à área de ação de uma regulação global, propriamente; por isso, podemos dizer que é um processo ativo de produção de "regras de jogo". Ou seja, se percebermos ambos os campos, global e local, como parte de um circuito (batesonamente falando), o local parece ser aquele que (retro)alimenta o funcionamento do sistema.

Assumindo esta perspectiva – a da existência da relação entre os movimentos global e local no campo dos direcionamentos das políticas –, foi que passei a ‘olhar’ para a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Tomando-a como contexto desse estudo, busquei compreender tanto o Município como um ente federado que obedece às normativas comuns a todo um Estado Nacional, isto é, que obedece tanto àqueles referenciais globais apreendidos; quanto aos aspectos que tratam das características locais ligadas a Rede Municipal de Educação. Assim, anunciei os cenários da Rede Municipal de Educação, enfocando as políticas relevantes nesse cenário, como as de Organização Curricular por Ciclos e a política de Educação Especial.

No que se refere à política de Ciclos, descrevi os seguintes momentos: a implantação dos Ciclos por fases (1999), dos Ciclos de Aprendizagem (2004), dos Ciclos de Formação Humana (2006) e, atualmente, uma nova versão dos Ciclos de Aprendizagem (a partir de 2009). Anunciei também que essa forma de organização curricular vem privilegiando um tipo de enturmação por pares de idade e por nível de desenvolvimento formativo, assumindo uma perspectiva de avaliação que passou a objetivar a formação, utilizando instrumentos como pareceres descritivos, autoavaliação e conselho de classe. Com base na flexibilidade curricular, destaquei que houve, nas escolas, a inserção de algumas inovações, como a incorporação de professores de apoio à aprendizagem,

destinados a realizar um trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem durante as etapas do ciclo. Lembro que essa política, por oferecer um tipo de flexibilidade curricular, tem favorecido a entrada e a permanência do aluno com deficiência na escola, aspecto que foi recorrente nas falas dos sujeitos. Com base nesse percurso de pesquisa (que envolve os tempos tanto do mestrado quanto do doutorado), bem como com minha inserção na rede como professora e coordenadora escolar, percebo os efeitos de 12 anos dessa política de ciclos que estão ligados à dinâmica da rede e ao cotidiano das práticas dos professores em sala de aula. Efeitos que parecem ir além do objetivo de correção do fluxo. Inserida no processo, infiro que tais movimentos têm retroalimentado/alimentado – utilizando um conceito batesoniano – o cotidiano da escola com informações cada vez mais distantes daquelas associadas à diferenciação do grupo de alunos, à organização do conteúdo em disciplinas estanques, à separação dos grupos de alunos em fortes e fracos, à premiação e ao castigo e à ideia de professor como “dono e produtor de verdades”.

No que se refere à Educação Especial, no contexto da rede, percebi que a atenção dirigida aos sujeitos com deficiência teve início com a criação das *Classes Especiais*, as quais começaram a surgir em meados da década de 1980. Relatei, ainda, que os alunos que frequentavam esses espaços eram aqueles percebidos pela escola como os que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ressaltei que a condição de deficiência, nesse período, no cenário da Rede Municipal, era justificativa para que se enviasse o aluno para as instituições especializadas de caráter filantrópico, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (ACIDE) e a Escola de Educação Especial Lions Clube (EDELIC).

Todavia, houve, por parte da Rede Municipal, a tentativa de adequação às normativas nacionais, ou seja, ela passou a assumir **novos referenciais a partir da década de 1990**, dando forma às ações locais que pareciam ser mais condizentes com aquelas sinalizadas em âmbito global. E assim foi que se intensificou a matrícula de alunos com deficiência nas escolas da rede. Criou-se o Centro Psicopedagógico – CEPS (2003-2005), um espaço construído pela Secretaria Municipal de Educação, que tinha como objetivo dar suporte à inclusão educacional dos alunos matriculados na rede; houve a adesão ao

programa Educação Inclusiva – direito à diversidade em 2004, no qual o município passou a assumir a posição de polo do programa. Iniciou-se, também, a partir de 2006, no cenário da rede, a política de Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, no interior das escolas, aos educandos com deficiência matriculados.

Inserida nesse contexto, centralizei a discussão e a análise nos aspectos vinculados aos possíveis **efeitos gerados pelo processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas**. O movimento proposto foi permeado pela pesquisa qualitativa, que possibilitou a imersão no campo. Centralizando o olhar para esses espaços, ressaltai o seguinte questionamento: sobre o que estamos falando quando tratamos dos efeitos do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais? Sem ter possibilidades de responder a esse questionamento, afirmei que o diálogo propositivo deveria ir além da simples descrição dos aspectos de uma Rede Municipal de Educação – no caso do meu contexto da pesquisa –, mas que poderia assumir a rede como uma ‘janela’, para compreender um pouco do que vem ocorrendo em várias outras redes municipais de educação no País, em maior ou menor intensidade, dependendo dos direcionamentos dados às políticas locais, já que, no caso de um país de dimensões continentais como o Brasil, é imperioso indagar em que medida as soluções globais oferecem alternativas aos problemas locais (MULLER, 2010).

Tomando a rede como ‘janela’, descrevi os movimentos vinculados à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, destacando os possíveis efeitos. Nesse sentido, salientei que, até o ano de 2009, havia somente uma Sala de Recursos Multifuncionais, a qual foi implementada em 2006, percebida como uma necessidade por meio do Censo escolar, instrumento que sinalizava, já naquele momento, o aumento da matrícula de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal. Anunciei também que, por intermédio do PAR, houve um aumento desses espaços na rede entre os anos de 2009 e 2011 para 12 salas.

As informações sobre esses espaços, obtidas por meio de entrevistas, observações, questionários, sinalizaram as sutilezas do movimento, que foram destacadas nas falas, nos percursos de entendimento dos sujeitos, como assinalam Muller e Surel (2002) com base em suas lógicas cognitivas.

Por assim estar conduzindo o estudo, considerei que uma etapa importante da análise do processo de implementação dessas políticas foi a do movimento de identificação dos atores sociais, os quais ainda estão mobilizando a ‘operação’ de construção ou as transformações de referenciais das políticas, inseridos no circuito que engloba o global e o local. Muller e Surel (2002), denominam esses atores de mobilizadores, agentes não passivos, os quais ocupam uma posição estratégica no sistema de decisões a serem examinadas. Uma política existe por meio da ação desses mobilizadores, que criam imagens cognitivas, que determinam a percepção do problema e de suas possíveis soluções. Eles parecem trabalhar para que suas visões de mundo prevaleçam. Segundo Muller e Surel (2002, p.83):

É nessa fase de constituição do problema, que determina, ao mesmo tempo, em parte, a configuração dos atores, dito de outro modo, seus recursos, seus modos de estruturação e de ação, assim como a natureza de suas relações, que se forma e/ou se operacionalizam, com efeito, os valores, as representações e as crenças que fundam um matriz paradigmática particular (MULLER E SUREL, 2002, p. 83)

Assim, em **âmbito local**, identifiquei os seguintes atores: os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (com destaque aos coordenadores especificidade Inclusão Escolar), os professores e os gestores das escolas. Reforço que cada um deles possui uma representação, uma visão de mundo, por assim dizer.

Nesse sentido é que retomo a ideia de que o processo de implementação pode ser compreendido também como espaço de ‘aprendizado do contexto’, de acordo com Bateson (1986) – conforme argumentei na primeira parte deste estudo –, como aprendizado de um ‘novo referencial’. Sendo assim, estamos tratando de um movimento conflituoso, pois esses referenciais acabam sugerindo, por sua vez, modificações, deslocamentos nos espaços, nos sujeitos.

Esses aspectos anunciam novos contornos para as relações locais. Cito, como exemplo, a ação de deslocamento das escolas, que começaram a passar por processos de transformação em sua estrutura a partir da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Processos como os da reserva de um espaço específico na escola com base no envio do material da sala pela MEC, da presença de um novo profissional – um novo

docente especializado – da dupla matrícula (na sala de aula comum e na do Atendimento Educacional Especializado), do retorno, em turno oposto, para participar do atendimento de um grupo de alunos muito diverso daquele grupo ideal que foi construído historicamente (fator que acredito estar gerando desequilíbrio e que, ao mesmo tempo, vem potencializando a reflexão); da parceria entre professores das Salas de Recursos Multifuncionais e professores das salas de aula regulares (aspecto que, a meu ver, poderá ser uma espécie de articulador dos ‘fios’, os quais vêm impulsionando transformações tanto acerca do olhar que se tem sobre o sujeito quanto das práticas) e, finalmente, da conexão da organização curricular por ciclos, já que a estrutura da escola ciclada se apresenta como alternativa para a estrutura da escola tradicional, organizada rigidamente em séries.

Tentei descrever cada um desses aspectos, anunciados acima, durante a ‘confeção’ do estudo, vislumbrando, ainda que parcialmente, as ‘idas e vindas’. Porém muito escapa, escorre; não consegui dar conta de tudo. Embora tenha buscado percorrer os caminhos da crítica, do estudo, da reflexão, reconheço que muitas arestas estão abertas, reconheço que a renda está inconclusa. A ‘constatação acerca dessa inconclusão da renda tem-me feito questionar: há mais aspectos a serem explorados sobre tais movimentos, sobre seus efeitos, sobre seus significados? *E os nós do processo, os nós da renda, como retomá-los?* Como retomar, em ‘tom conclusivo’, os conflitos, as contradições presentes no processo?

Assim, antes de redigir os parágrafos finais, senti a necessidade de retomar o contato com os sujeitos entrevistados e, ao mesmo tempo, de reler toda a pesquisa, centrando o meu olhar sobre o ‘Eixo de análise’, já que, nesse espaço do estudo, expus alguns ‘nós da renda’. Esses nós anunciavam as várias mãos da confeção, do processo. Lembro que novamente faço uso do termo *nós* no sentido dos fios das palavras, dos encontros das linhas (várias linhas) que se unem para dar forma aos desenhos. Muitas são as mãos; muitas são as falas que sinalizam aspectos a serem problematizados, tais como a formação requerida para o profissional das Salas de Recursos e a diversidade do grupo de alunos atendidos; o acesso ao atendimento e a necessidade do diagnóstico clínico; o trabalho do profissional das Salas de Recursos e a necessidade de se tecer em maior profundidade um tipo de trabalho colaborativo reflexivo. Observo que há, de fato, pontos que precisam ser retomados, talvez, de forma bem mais aprofundada, em pesquisas futuras

(esse é um desejo)... Todavia retomarei um desses aspectos, aquele que vincula o acesso a Sala de Recursos à necessidade do diagnóstico clínico.

Tenho repensado o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, no contexto da rede, retomando, ao mesmo tempo, um conceito batesoniano – *o de mudança* – que procurei compreender durante o estudo. Segundo Bateson (1986, p.49):

Na ausência de tal núcleo visível para o início da *mudança* de estado, nenhuma previsão é possível: e como não podemos dizer *onde* a alteração começará, também não podemos dizer *quando* (BATESON, 1986, p.49).

Todavia, em meio à mudança, há a existência de movimentos de *autorregulação* do sistema, conforme Bateson (1986), os quais objetivam, mesmo que implicitamente, garantir *a continuidade*, ou seja, o avanço de dois passos poderá significar o retorno de um, sinalizando, assim, a inseparabilidade entre a integridade e a ruptura, a estabilidade e a variação. Em outras palavras, a retomada de todo o processo de implementação das Salas de Recursos na Rede Municipal possibilita perceber tanto as contradições – os possíveis passos para trás – quanto observar os avanços – os passos para frente. Vejamos...

Por um lado, temos, no contexto da rede, algumas aparentes contradições. Sinalizo uma delas: a das *orientações em relação ao acesso do aluno às Salas de Recursos Multifuncionais*, aquelas confeccionadas no cenário local, no contexto da pesquisa; refiro-me aos documentos produzidos pela SMED (em especial a Resolução nº 019/2009) que deram especial destaque ao diagnóstico clínico; este se tornou condição essencial para a garantia do acesso ao atendimento. Relembro trecho da Resolução:

Art.1º A escola procederá à identificação inicial dos alunos com **sinais de necessidades educacionais especiais, cabendo unicamente ao médico especializado na área emitir o relatório diagnóstico, sendo este imprescindível para que a escola possa promover o seu atendimento pedagógico especializado ao aluno**, devendo também esse documento ser constituído do dossiê do aluno.

Tal normativa, produzida localmente, tem gerado efeitos para as ações focadas nas

escolas, como vimos nas falas de diversas professoras. Retomo algumas: “*Cada sujeito vem com diagnóstico de um neuropediatra, ou outro etc. Todos aqui têm diagnóstico; é preciso do laudo*” (Débora, professora da Sala de Recursos Multifuncionais). Retomo mais um relato:

Antes de iniciar o trabalho nas Salas de Recursos, no meio do ano (junho de 2010), fomos chamados com urgência para fazer a identificação do aluno, verificar quem tinha o diagnóstico, ou fazer encaminhamento clínico (Geisa – professora da Sala de Recursos).

Assim, assumindo a tautologia como necessária aos processos explicativos, é que reforço que esses relatos destacam a produção e a cristalização de um discurso – não qualquer discurso, e sim do discurso médico – que consolida a importância do diagnóstico clínico para que o aluno tenha acesso ao atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais na rede. Esse aspecto continua gerando questionamento: quais os efeitos, no contexto estudado, dessa ênfase dada ao diagnóstico clínico como única garantia de acesso às salas? Talvez um desses efeitos seja o do movimento de ‘*autorregulação*’ que permeia os processos de mudança, como sinalizei acima. Em outras palavras, é possível mudar a escola, o olhar que se tem do sujeito, *mas não tanto assim*. Há uma sutileza nesse processo, garantindo, ainda que discretamente, a separação entre os sujeitos; aqui, no caso, daqueles que frequentam as salas de aula comum em um dos turnos e, em turno oposto, participam do atendimento nas Salas de Recursos. Essa única condição de acesso, conseqüentemente, *poderá* continuar produzindo a separação, a nomeação dos sujeitos. Tal percepção tem possibilitado afirmar que o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, no interior das escolas, vem sendo permeado também por resistências e adaptações locais, ainda que sutis. Nesse sentido, sinalizo mais alguns questionamentos: *é possível ir além do diagnóstico, bem como dos discursos produzidos sobre o sujeito com base nesse? Na mesma direção, é possível preparar esse professor que atua na Sala de Recursos para ser capaz de dizer – ‘esse é o aluno que deverá ser atendido?’*

Em outra margem, é também possível dizer que o processo de implantação das salas, apesar de não ser garantia de inclusão escolar, vem gerando outros movimentos:

primeiramente, em âmbito geral; depois, em âmbito mais específico. No âmbito mais geral, é razoável inferir que o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais vem contribuindo para a **construção** do entendimento de que a escola comum e pública é também um espaço das pessoas com deficiência. É, nesse sentido, que destaco alguns relatos que sinalizam esta percepção:

A mãe fez opção de não procurar a APAE (é um diagnóstico fechado de DI), pois lá a mãe precisaria ficar esperando; aqui a criança fica só e independente. Os pais estão vendo que é possível; antes não tinha essa opção da Sala de Recursos (Débora – professora da Sala de Recursos – grifo meu).

Antigamente o professor não aceitava; o aluno deveria estar na APAE; hoje o aluno já tem essa socialização; hoje temos tido um avanço, muitos professores têm estudado e, a partir daí, que a mudança acontece (Dalva, coordenadora escolar).

Eu vejo assim: se eu tivesse um filho com deficiência, eu matricularia na escola comum. Hoje não há tanta resistência; temos crianças surdas e, por isso, estamos aprendendo LIBRAS; hoje temos esta Sala de Recursos que já ajuda muito; a política está sendo trabalhada aos poucos. (Vera – professora da sala de aula).

Parece-me que os relatos destacam um inicial movimento de construção de uma nova compreensão **sobre o espaço possível** para as pessoas com deficiência, ou seja, a substituição da certeza de que o sujeito com deficiência, no contexto da rede, deveria ser encaminhado para instituições especializadas filantrópicas, tais com a APAE, pela aposta **na escola comum** (na sala de aula regular) e com o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais, no interior das escolas, **como espaço possível**. Esse aspecto reforça uma afirmativa que foi recursiva neste estudo: a de que, conforme defendem Muller e Surel (2002), *as políticas públicas não resolvem os ‘problemas’ no sentido do entendimento simplificado do que venha ser ‘um problema social e político’, e sim constroem novas interpretações e (re)interpretações.*

Na mesma direção, em âmbito específico – e aqui, corro o risco de ser interpretada como ‘muito otimista’ –, tenho observado que a constituição desses espaços, bem como a ação de um novo docente especializado, em parceria com o professor da sala de aula no

interior das escolas, tem levado a um tipo de produção, ainda que inicial, de uma espécie de interconexão entre as práticas da escola comum e as práticas da educação especial. Reconheço, entretanto, que não há ainda um tipo de ação de parceria colaborativa, reflexiva. Porém é importante retomar mais alguns relatos:

*Os professores das salas de aula têm aprendido a usar outros recursos para trabalhar com esses alunos; **buscam-se novas ferramentas.** É um desafio (Débora – professora da Sala de Recursos).*

*Temos tido o recurso financeiro que possibilitou mudar o banheiro, as portas etc. **Mas agora temos nos cobrado em relação as nossas práticas** [...] Você procura avaliar os alunos nas limitações dele (Dalva – coordenadora escolar – grifo meu).*

***Temos percebido um avanço na aprendizagem. Muita gente não acredita que têm ocorrido avanços.** Tem um caso aqui de uma mãe cujo médico disse que a filha dela não iria **aprender**; aí a mãe disse que a menina já tinha **aprendido** a fazer o nome etc. Aí ele ainda disse que a escola estava fazendo milagre (Débora – professora da Sala de Recursos, grifo meu).*

*Na sala de aula, se eu consigo me abrir, repensar minha prática, eu consigo ir para qualquer espaço. Pensar novas possibilidades. Aqui, na Sala de Recursos, temos mais tempo para pensar em mais possibilidades, temos mais tranquilidade. **Aqui, na escola, temos percebido um avanço na percepção do sujeito** (Geisa – professora da Sala de Recursos – grifo meu).*

*Eu tenho esse aluno, **trabalho com ele a mesma atividade que trabalho com os outros, claro que com algumas adaptações** [...] A inclusão começa em nossa cabeça (Vera – professora da sala de aula – grifo meu).*

Observo que os relatos, além de anunciarem os prenúncios das transformações nas práticas, há um destaque da palavra – Aprendizagem –, a qual parece sinalizar uma possível aposta no percurso educativo do aluno com deficiência.

É com base nas reflexões aqui anunciadas, que têm como ponto de partida a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, é que acredito ser possível inferir que esses movimentos podem estar cooperando, de fato, para que, além do acesso garantido ao aluno com deficiência à escola regular, desde a Constituição de 1988, seja assegurada

também a permanência desse aluno nessa instituição, e isso só poderá acontecer por meio da viabilização de dispositivos que garantam o suporte. Nesse sentido, percebo que as Salas de Recursos Multifuncionais vêm contribuindo para um tipo de mudança (de perspectiva?) – quem sabe – no contexto da Educação Especial, que parece estar se deslocando de uma modalidade de atendimento substitutiva ao ensino comum em direção a uma modalidade de atendimento educacional complementar, suplementar, constituindo-se, de fato, transversalmente ao ensino comum. Todavia, reconheço que o processo de implementação de políticas é sempre ‘delicado’, incerto, sinuoso, por isso necessitei recorrer, durante a produção deste estudo, à imagem da *tessitura da renda*.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 1039-1066, 2005.

_____. Ensino Fundamental: tendências e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 90, p. 113-135, 2005.

_____. Educação Básica no Século XXI: tendências e perspectivas. **Impulso (Piracicaba)**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 35-53, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do setor Educacional no Brasil. (in) FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIRA, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: políticas e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.

BALL, S.J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BAPTISTA, C. R. . Educação especial e atendimento educacional especializado: para além do AEE. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida - ES. **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2011. v. 1. p. 1-16

_____. Inclusão escolar, políticas municipais de educação e pesquisa. In: Rita de Cássia Paiva Magalhães. (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livros, 2011, v. 1, p. 35-55.

_____. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva?. In: Lucia A. R. Martins; José Pires; Glaucia N. L. Pires; Francisco R. L. V. Melo. (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. 1 ed. Natal - RN: EDUFRN, 2009, v. 1, p. 19-33.

_____. Educação especial e o medo do 'outro': Attento ai segnalati!. In: Claudio R. Baptista. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, v. 1, p. 17-29.

_____. A inclusão escolar e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: Claudio R. Baptista. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, v. 1, p. 83-93.

_____. Educação Especial e políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes, Tendências e algumas singularidades regionais. In: **I SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL**, PORTO ALEGRE – RS, 2010. ANAIS.

_____. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, Lúcia; PIRES, José; PIRES, Glaucia; MELO, Francisco (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 19-33.

_____. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.191-207.

BAPTISTA, Cláudio R; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão. In: SCHIMIDT, Saraí (org.) **A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.**

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão de temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 65-71.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos.** Lisboa: Ed. 70, 1987.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. SOUSA, Sandra Maria ZakiaLian . Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu.**CD-Rom Sociedade, democracia e educação: qual universidade?. Caxambu: CD-Rom, 2004.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BATESON, Gregory.**Una unidad sagrada: paso ulteriores hacia una ecología de la mente. Barcelona:** Gedisa, 1999.

_____. **El temor de los angeles. Barcelona: Gedisa, 1994.**

_____. **Metadialogos.** Lisboa: Gradiva, 1989.

_____. **Mente e natureza: a unidade necessária.** Ed. Francisco Alves. RJ. 1986.

BAUMAN, Zygmund. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1994.

BELL, J. **Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação.** Lisboa: Gradiva, 1993.

BELONI, Isaura; MAGALHAES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco **Dicionário de políticas**. Brasília: Editora UNB, 13ª edição 2008.

_____. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed. 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.611**. MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação **Resolução nº 04 do CNE/CEB**. MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 9/2010** – Orientando para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. MEC; SEEP; 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão: Revista da Educação Especial**/destaque: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Fórum de debates/ ps. 19, 23, 24, 29. MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)** (<http://portal.mec.gov.br>), MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB**, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006. MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais**. MEC/SEEP; MEC; SEEP, 2006.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela ONU, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **LIBRAS e o ensino Braille, temos a Lei nº 10.432/02**. MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. MEC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada. BRASIL. Ministério da Educação MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. MEC, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**. MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal**. Brasília; Imprensa Oficial, 1988.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processo de identificação e Diagnóstico: alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

_____. Políticas de Inclusão Escolar, Diagnóstico e Sujeitos da Educação Especial. In: **I SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL**, PORTO ALEGRE-RS, 2010.

BRIZOLLA, Francele. Implementação de Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2009. Trabalho encomendado.

_____. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração da Educação no Capitalismo Contemporâneo. In. OLIVEIRA, Dalila de André (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. Processos de Inclusão/Exclusão Escolar: desigualdades sociais e deficiências. In JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisas e Educação Especial: mapeando produções**, Vitória: Editora, 2005.

_____. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação especial, 2002.

_____. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54,21-27, jan/fev 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero. Políticas regionais de educação especial no Brasil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003**.

CAIADO, Kátia R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência no ensino regular, questões para debate. In SACAVINO, Suzana; e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis – RJ: DP et Alli Editora, 2008.

_____. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação** Revista “Educação

Especial” v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CARVALHO, Jose Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Editora: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **A Realidade Educacional Brasileira e a produção da deficiência**. Cadernos de Educação Especial/ UFSM. v. 2, n.10. 1997.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola Plural: a função de uma utopia. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLL, César; Palácios, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995(v. 3).

CURY, Carlos Roberto. 2006. Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007 831. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> 15.

_____. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 1187-1210, 2008.

Declaração de Salamanca Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

DELVAUX BERNARD. **QUAL É O PAPEL DO CONHECIMENTO NA ACÇÃO PÚBLICA?*** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 959-985, set./dez. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In HEUDENANN, Francisco G.; SALM, Francisco José (org.) **Políticas Públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2009.

DEUBEL, André-Noel Roth. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá, Ediciones Aurora, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivo de Inclusão: invenção ou espanto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, v. 1, p. 31-41.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. I

FARENZENA, N. . **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. 1.^a ed. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio. São Paulo: Ed Loyola, 1984.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Exclusão da diferença**. Piracicaba: Ed. Unimep, 2000.

FLEURI, Reinado Matias. **Educação Intercultural e complexidade**: implicações epistemológicas e perspectivas pedagógicas da educação intercultural no Brasil. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 1999. Curitiba. Programa e Resumos. UFPR, 1999. v 1, p. 358-358.

FONSECA, Marília. Gestão escolar em tempos de redefinição do papel do Estado: planos de desenvolvimento de PPP em debate. **Retratos da escola** /Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 3, n 4, jan/jun. 2009 – Brasília: CNTE, 2007.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, TDAH e escola**. 2011. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan/fev/mar/abril, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1982.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GANDINI, R. P.; RISCAL, S. A. A Gestão Da Educação Como Setor Público Não Estatal e a Transição para O Estado Fiscal No Brasil. In. Oliveira, Dalila Andrade; Rosar, Maria de Fátima F.(Orgs). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERMANO, W.J. **Estado Militar e Educação no Brasil**. SÃO PAULO: Cortez, 1993.

GLORIA, Dila Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 30, p.31-50, maio/agosto, 2004.

GODOY, Herminia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**: recomendações internacionais e normas oficiais. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo n. 25, p. 39-52 Jan/ fev/mar/abri, 2003.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. A gestão de escolas. WITTIMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coordenadores). **Estado da**

Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997). Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Escolas Inclusivas: práticas que fazem diferença.** Campo Grande: UCDB, 2005.

GERSCHMAN, Silvia; VIANNA, Maria Lucia Werneck. **A miragem da Pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

GREN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula.** In: SILVA, T. Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação na legislação vigente. In. CARNEIRO, D.S. **Educar em Revista.** Curitiba- PR: UFPR. n 1, jan, 1981. n. 27, 2006.

JANNUZZI, Gilberta S. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados 1985.

KASSAR, M.C.M. . Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Inclusão e acessibilidade.** 1 ed. Marília: ABPEE, 2006, v. 1, p. 79-86.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1999.

KOLLING, José. **Concepção de pais dos alunos da escola fundamental La Salle (Sapucaia do Sul, RS) sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KRUG, Andréia. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e Pecados do Ciclo no Ensino Fundamental: Análise da Implantação do Ciclo de Aprendizagem nas Escolas da Rede**

Municipal de Vitória da Conquista.Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Ciências Sociais. São Paulo, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura perspectivas para a pesquisa. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 32, p. 11-30, jan/fev/mar/abr, 2005.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. A educação especial e as mudanças de paradigmas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisas e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: Editora, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MEIRIEU, Philippe. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1972.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola:em que direção caminha a mudança. In MOLL, Jaqueline (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida.** Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.101-111.

MORENTE, Manuel García. **Fundamentos de Filosofia.** São Paulo: Mestre JOU, 1980.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roges; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MULLER, Pierre, SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.

_____. **Las políticas públicas**. Bogotá/Colômbia : Universidad Externado de Colombia, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Adeus à infância (e à escola que a educava).In. SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.172-177.

NOVAMERICA. Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a educação no Brasil. In SACAVINO, Suzana; e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis – RJ: DP et Alli Editora, 2008.

OLIVEIRA, Cleiton de. A pesquisa sobre a municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalila; FELIX, Maria de Fátima. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Dalila de Andre. As Políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. In **Revista brasileira de política e administração da Educação – ANPAE**, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação. in **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal...**[et tal]; Romualdo Portela de Oliveira, Theresa Adrião, (org). São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. M. V. . Políticas educacionais e relação público/privado. In: 32.^a **Reunião Anual da ANPEd**, 2009, Caxambu, MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2009. p. 1-16.

_____. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, JOSÉ M. R. O financiamento da educação no governo Lula. In **Revista brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE**, 2009.

PESSOTTI, Isafas. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des) Vantagem e Aprendizagem:** um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

RICKES, Simone Moschen. Educação e Inclusão: Nós (im)possíveis.(Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, v. 1, p. 43-51

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SACAVINO, Suzana; e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Educação em Direitos Humanos.** Petrópolis – RJ: DP et Alli Editora, 2008.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais:** apoios e complementos educativos no quotidiano do professor. Porto: Ed. Porto, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias consequências. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 440-451.

SANTOS, Kátia Silva. **Os contornos da Escola: Organização Curricular por Ciclos, Espaços Escolares e Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SARDINHA, Tony Baber. **Metáfora.** São Paulo: Parábola Editora, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Da nova LDB ao FNDEB**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. 16

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória da Conquista). Núcleo Pedagógico da SMED. **Cartilha tira-dúvidas: Ciclo de Formação Humana**. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória da Conquista). Núcleo Pedagógico da SMED. **Diretrizes da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação**. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória da Conquista). Núcleo Pedagógico da SMED. **Resolução/019/2009. Rede Municipal de Educação**. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2009.

SOUZA, Fabiane R.. **O Lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Olga Solange Herval. **Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

STAINBARCK, Susan; STAINBARCK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed Ed., 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “**A SIR Chegou...**” Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

_____. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: **I SEMINARIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DOSUL, PORTO ALEGRE – RS, 2010. Anais.**

TONINI, Andréia. **Uma análise do processo de inclusão:** a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

VARELA, Julia; ÁLVARES-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar.** Teoria e Educação. Porto Alegre: Tomaz Tadeu da Silva (editor), 1992. p 68-96.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

VASQUES Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica.** 2008. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto, Alegre, 2008.

_____. Uma leitura em diagonal: as relações entre o diagnóstico e a inclusão... **CONTRAPONOTOS** – Volume 9 nº 1 - pp.30-42 – Itajaí, jan/abr 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche.**Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões** RBPAE – v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Maria Luísa M. Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p.167-190.

_____. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany S. (Org). **Escola e Sala de Aula** – mitos e ritos. Porto Alegre: UFRGS/Editora, 2004, p.13-21.

_____. **Os incluídos na escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM Adriane Brill; Andrade Alenis Cleusa de. Sistemas municipais de ensino no Rio Grande do Sul: uma contribuição para as políticas educacionais. **RBP**AE – v.26, n.2, p.377-393, mai./ago. 2010.

ANEXOS - 1

Para Profissionais (Professores, Coordenadores e Diretores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as configurações assumidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista –BA, dando ênfase aos possíveis efeitos do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas.

Você está sendo convidado a participar deste estudo, por meio de uma entrevista sobre questões relativas ao cotidiano escolar e sobre os processos/dispositivos de inclusão. Qualquer esclarecimento com relação às informações coletadas pode e deve ser solicitado aos pesquisadores responsáveis.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou de desistir a qualquer momento desse estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Caso decida participar, por favor, assine esse documento.

Todas as informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos desta pesquisa. Estes dados serão utilizados de forma anônima em futuros estudos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido(a) de forma detalhada da justificativa e do objetivo da presente investigação.

Nome e assinatura do profissional

Nome e assinatura do entrevistador

Vitória da Conquista (BA), ____/____/____

Pesquisadores Responsáveis:

Kátia Silva Santos

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação

Faculdade de Educação/UFRGS

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação da UFRGS

Fone: (51)33163428

Para as instituições: Escolas Municipais e Instituições parceiras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que objetiva compreender as configurações assumidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA), dando ênfase aos possíveis efeitos do processo de implementação das salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas. A instituição pela qual você é responsável está sendo convidada a colaborar com este estudo.

Sua participação, voluntária, consistirá em permitir acesso aos documentos referentes à vida escolar (Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola). Os dados do estudo serão obtidos mediante leitura e anotações a respeito desses materiais (documentos fornecidos pela escola).

Todas as informações necessárias ao projeto serão confidenciais, sendo utilizadas apenas para o presente projeto de pesquisa. Serão fornecidos todos os esclarecimentos que se façam necessários antes, durante e após a pesquisa por meio do contato direto com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, responsável pela _____, declaro de que fui informado(a) dos objetivos e das justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que posso solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Kátia Silva Santos, que está desenvolvendo este projeto de doutorado no Curso de Pós-Graduação em Educação pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Professor Doutor Claudio Roberto Baptista. Contato pelo telefone: (51) 33163428 (Secretaria PPGEduc).

Vitória da Conquista (BA), ____/____/____

Nome e assinatura do Responsável pela Instituição

Nome e Assinatura do Pesquisador

Pesquisadores Responsáveis:

Kátia Silva Santos

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação

Faculdade de Educação/UFRGS

Prof. Dr.Claudio Roberto Baptista

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação da UFRGS

Fone: (51) 3316342

ANEXOS – 2

Perfil dos indivíduos entrevistados nesta escola

Neste estudo, 13 sujeitos foram entrevistados; todos eles receberam nomes fictícios.

Josefine – Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia; atua na rede há 30 anos; na atualidade, ocupa a função de Coordenadora no Núcleo Pedagógico – especificidade Inclusão Escolar – na Secretária Municipal de Educação – SMED.

Maria – Graduada em Psicologia com especialização Psicopedagogia; atua há 12 anos na rede; ocupa a função de coordenadora no Núcleo Pedagógico – especificidade Inclusão Escolar – na Secretária Municipal de Educação – SMED.

Débora – Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia; também participou do Programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado – AEE/MEC/SEESP (com carga horária de 120 horas); atua há 12 anos na rede; atualmente é professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Estela – Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicomotricidade e Psicopedagogia (em curso); participou do programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado – AEE/MEC/SEESP (com carga horária de 120 horas); é professora da rede há 17 anos; na atualidade, é professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Nara – Formação inicial em Pedagogia; participou do programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado – AEE/MEC/SEESP (com carga horária de 120

horas); é professora da Rede Municipal de Educação há 25 anos; na atualidade, é professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Aline– Licenciada em Geografia; participou do programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado – AEE/MEC/SEESP (com carga horária de 120 horas); é professora da Rede Municipal de Educação há 12 anos; atuou como professora da Sala de Recursos Multifuncionais nos anos de 2010-2011.

Geisa– Formação inicial em Pedagogia; participou do programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado – AEE/MEC/SEESP (com carga horária de 120 horas); é professora da Rede Municipal de Educação há 12 anos; na atualidade, é professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Divani – Licenciada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar; é professora da Rede Municipal de Educação há 27 anos; na atualidade, ocupa a função de diretora em uma unidade escolar.

Sara – Licenciada em Geografia com especialização em Educação Ambiental; é professora da rede há 12 anos; atua como professora no primeiro ano do Ciclo I de Aprendizagem.

Laura – Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia; é professora da Rede Municipal de Educação há 12 anos; ocupa a função de diretora em uma unidade escolar.

Marta– Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia; é professora da rede há 27 anos; ocupa, atualmente, o cargo de coordenadora em uma unidade escolar.

Márcia – Licenciada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia; atua na rede há 22 anos; na atualidade, ocupa o cargo de vice-diretora.

Vera – Licenciada em Pedagogia; atua na Rede Municipal de Educação há 25 anos; é professora do primeiro ano do Ciclo I.

Dalva – Graduada em Letras e em Jornalismo; atua na rede há 12 anos; ocupa o cargo de coordenadora em uma unidade escolar.