

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DE PREMISSAS ORGANIZADORAS E DE CONTEXTOS DE IMPLEMENTAÇÃO¹

SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE: AN ANALYSIS OF ORGANIZING PREMISES AND IMPLEMENTATION CONTEXTS

Claudio Roberto BAPTISTA²

Carla Maciel da SILVA³

Gilvane Belem CORREIA⁴

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as diretrizes associadas ao atendimento educacional especializado no Brasil, com destaque para a organização desse serviço nas redes públicas de ensino municipal de duas cidades do Rio Grande do Sul: Santa Maria e São Borja. O trabalho analítico tem como base prioritária a análise documental e os pressupostos da abordagem cognitiva de políticas associada ao pensamento sistêmico. Considerou-se o conjunto de documentos normativos sobre o tema, em âmbito nacional e municipal, aos quais são associados indicadores que permitam a reflexão sobre as diretrizes da política em questão. O estudo mostra a educação especial como integrante de um processo histórico, no qual vem ganhando força uma perspectiva inclusiva, nos últimos anos, evidenciada na organização dos serviços e nos indicadores de matrícula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos. Inclusão Escolar.

ABSTRACT: The present article aims to analyze the guidelines associated with specialized educational assistance in Brazil, emphasizing the organization of such services in the municipal public school systems of two cities located in the state of Rio Grande do Sul: Santa Maria and São Borja. The analytical work is mainly based on document analysis and on cognitive approach assumptions of policies associated with systems thinking. The ensemble of normative documents regarding the theme was taken into account, at both municipal and national levels, with which we associate indicators that allow reflections on the guidelines of the policy under discussion. The study shows special education as integrant of a historical process in which an inclusive perspective has been gaining momentum in recent years, as evidenced by the organization of the services and enrollment indicators.

KEYWORDS: Special Education. Specialized Educational Assistance. Resource Rooms. School Inclusion.

INTRODUÇÃO

Ao abordar a Educação Especial e o lugar que ela ocupa na nova configuração proposta pela perspectiva inclusiva, cabe, primeiramente, anunciar algumas premissas que dão sustentação à perspectiva que tem sido eixo organizador do nosso trabalho como um grupo de pesquisa. Partimos do pressuposto que a educação inclusiva está inserida em um movimento maior, historicamente estabelecido no sentido de ampliação da escolarização obrigatória.

Há 100 anos, quem eram as pessoas que frequentavam a escola? O mundo contemporâneo, caracterizado por demandas de qualificação cada vez mais elevadas, amplia

¹ Apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

⁴ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pedagoga da Universidade Federal do Pampa/RS.

as exigências que se confundem com oportunidades para diferentes grupos. Esse movimento, concebido como ampliação sistemática, foi formalmente desencadeado no Brasil, sobretudo a partir Constituição Federal de 1988 e emendas posteriores que ampliam a escolaridade obrigatória tanto verticalmente – abrangendo progressivamente toda a Educação Básica, como horizontalmente – abarcando segmentos da sociedade outrora alijados do direito à educação. Pautada na erradicação de qualquer exceção que ameace o acesso e a permanência de todos na escola comum, a inclusão escolar constitui-se como um dos braços da universalização do direito à educação, ao buscar estratégias que neutralizem as barreiras oriundas de um sistema escolar inicialmente construído para classificar e selecionar. Progressivamente, o grupo de pessoas com deficiência⁵ passa a integrar o *todos* constitutivo da escola.

A Educação Especial vem sendo (re)significada, com maior intensidade, a partir da contextualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). É através de um movimento que se intensificou após o ano 2000 que a educação especial passa a ser reafirmada como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e torna-se responsável por realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto das turmas comuns de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2009, p. 10)

Entendemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem-se afirmado como o principal serviço da Educação Especial e está associado à prática docente do educador especializado responsável pela sala de recursos (BAPTISTA, 2011). O investimento em uma ação que tende a ser complementar à escolarização fortalece-se em função de um histórico da política brasileira para a educação especial, que questiona os espaços pedagógicos segregados, como as classes especiais e as escolas especiais. Vale lembrar que tais espaços têm sido, há décadas, indicados como espaços de não-escolarização em função do afastamento frequente entre os objetivos anunciados para sua manutenção e a análise relativa ao cotidiano desses serviços. Com relação às classes especiais, destacamos as reflexões de Ferreira e Nunes (1993), quando esses autores analisam o panorama da educação especial brasileira naquele momento. No que se refere às escolas especiais, Silva Jr. (2013) e Silva Jr., Baptista e Freitas (2014) nos mostram os efeitos de matrículas em escolas especiais no município de Porto Alegre-RS na trajetória escolar de alunos com deficiência. Efeitos que se associam a um percurso exclusivo no ensino especializado, sem conexão com a escola comum e desprovido de certificação que assegure a continuidade de estudos.

No contexto representado pelo avanço das políticas de inclusão escolar nos diferentes sistemas que compõem a escola brasileira, o atendimento educacional especializado tem sido identificado como o serviço responsável por acompanhar e articular as experiências educacionais

⁵ Ao longo do presente texto, utilizaremos a terminologia pessoa com deficiência. No entanto, reconhecemos que o público-alvo da educação especial é constituído por um grupo mais amplo de sujeitos que envolve também os transtornos do espectro do autismo e as altas habilidades.

inclusivas. A premissa central desse novo momento é: o aluno deve estar na classe comum e receber apoio especializado complementar ou suplementar. Essa premissa está presente em trabalhos que analisam as potencialidades desse serviço, como ocorre com Oliveira (2004), Tezzari (2010), Benincasa (2011), Delevati (2011) e Soares (2011).

Reconhecemos a importância da sala de recursos como espaço prioritário para o apoio pedagógico especializado aos alunos público-alvo da educação especial. No entanto, nossa compreensão sobre o conceito Atendimento Educacional Especializado exige que reconheçamos que esse apoio pode estar associado a diferentes modelos de atendimento, sem prejuízo do aluno. Referimo-nos às alternativas de itinerância, bi-docência, para fazer apenas dois exemplos. Apesar dessa compreensão, nosso foco no presente texto será o trabalho docente do professor de sala de recursos, por reconhecermos que esse dispositivo pedagógico ampliou enormemente sua presença nas escolas brasileiras após a existência de um programa nacional de implantação dessas salas, iniciado em 2005 pelo Ministério da Educação⁶.

Nesse novo cenário, a Educação Especial, através do AEE, deixa de se ocupar tão somente do domínio de um instrumental construído a partir de concepções apriorísticas de deficiência e assume a articulação com todos os atores envolvidos no processo educacional para prover apoios pensados para um modo de ser e de estar específico que caracteriza cada sujeito. Esse campo de conhecimento também assume uma posição diferenciada em relação ao diagnóstico, pois os profissionais que representam a educação especial têm sido chamados a assumir responsabilidades quando devem se manifestar sobre quem são os sujeitos e de quais apoios necessitam, como indica a Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014). Esse movimento exige que se problematize a função de identificar categorias de deficiência, pois se passa a reconhecer que as fronteiras, principalmente para quadros diagnósticos como a deficiência mental e o transtorno do espectro do autismo, podem ser muito tênues. Apesar dessa complexidade, devemos reconhecer que existe um avanço no debate contemporâneo representado pela negação da exigência de diagnóstico clínico, de acordo com a referida Nota Técnica. O processo de diagnóstico, segundo acreditamos, busca conhecer como esse sujeito opera e interage com o mundo, com objetivo de favorecer a intervenção “pedagógica” para desenvolvimento de suas potencialidades e não a “correção” da deficiência. Nessa perspectiva, deixamos de supor a gravidade como um traço distintivo do sujeito, pois o que indica a “gravidade” da situação a ser enfrentada não é a deficiência, mas a distância existente entre suas possibilidades e o que o entorno oferece para que o sujeito interaja e se desenvolva. Ou seja, passa a ser fundamental identificar a maior ou menor complexidade dos apoios que precisam ser mobilizados para promover seu acesso e participação. Em outras palavras, a gravidade está na magnitude do empreendimento necessário para remover as barreiras existentes.

Ademais, a necessidade de prover “apoios” aos alunos que encontram barreiras no processo de ensino e aprendizagem não deve ser razão para questionar a possibilidade de sua escolarização no ensino comum, pois lembremos que o currículo escolar deve ser entendido como um conjunto de vivências que se associam a procedimentos e práticas. Nessas práticas, mostram-se “escolhas” resultantes de um jogo de interesses, de negociações, onde prevalece um determinado modo de “ser” e de “fazer”. Prover apoios a fim de integrar novas formas de

⁶ Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do Ministério da Educação, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007.

acessar, construir, vivenciar e expressar o conhecimento à estrutura escolar vigente é contribuir para a transformação da escola a partir de um processo sócio-histórico, que conta com a participação dos sujeitos que representam essas diferenças para o tensionamento e na busca de novas referências para o processo de ensino e aprendizagem. Um currículo que acolhe as diferenças estrutura-se sobre um novo alicerce, aberto a múltiplas possibilidades a partir da incorporação ao cotidiano daquilo que antes era raro e estranho. O possível está circunscrito aos limites impostos pelo mundo na forma como este mundo é visto por nós. Ver esse mundo de outra forma possibilita a abertura a novos possíveis através do que Maturana e Varela (2011, p. 268) chamam de “uma perspectiva mais abrangente de domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele.”

Finalmente, a formação do profissional da educação para responder a essa conjuntura não traz, necessariamente, novas demandas de conhecimento senão aquelas que já deveriam constituir o fazer profissional docente: o conhecimento pedagógico que se refere, sobretudo, ao que é “aprender”. Meirieu (1998) alerta para o quão excludentes podem ser as práticas pedagógicas que consideram a aprendizagem como um processo consciente, de aquisição imediata e linear, possível de ser mapeado através de sinais externos:

Assim acreditamos nas aquisições sem história, postulamos incessantemente a existência de máquinas de aprender, ocultamos eternamente o processo em benefício do produto. Esquecemos, até mesmo, a gênese dos nossos próprios conhecimentos e, não lembrando mais tê-los construído, acreditamos poder transmiti-los. (MEIRIEU, 1998, p. 52)

Não se trata, por certo, de implementar um processo de ensino específico para cada deficiência, mas construir um *ambiente de aprendizagem*, onde todos os alunos possam interagir e estabelecer trocas significativas a partir de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e de diferentes habilidades sociais e culturais. Essa necessidade de uma nova perspectiva de organização escolar não é um imperativo exclusivo dos alunos com deficiência, tampouco surge com a sua chegada às classes comuns do ensino regular, mas se constitui como demanda de muitos outros segmentos excluídos do direito à educação por um sistema altamente seletivo que desconsidera o caráter processual da aprendizagem como núcleo estruturante do ensino.

A dimensão seletiva da escola sempre esteve respaldada na existência de dispositivos internos como as provas e todo o elenco de requisitos para a avaliação, assim como na manutenção de espaços externos à classe comum para onde podiam ser encaminhados aqueles que não respondiam favoravelmente ao perfil de aluno idealizado. Nesse sentido, as classes especiais, as escolas especiais e as instituições especializadas cumpriram um papel “regulador” e conservador. Diante da persistência de um destino considerado mais adequado, a escola não foi instigada a rever suas práticas.

As salas de recursos⁷, como lócus privilegiado de atendimento, vivem o constante desafio vinculado ao risco de reproduzir dinâmicas de afastamento típicas dos serviços segregados. Esse risco associa-se a um possível entendimento de que esse espaço teria como objetivo corrigir

⁷ Ao longo do texto, utilizamos o termo sala de recursos, por entendermos que este evoca um serviço especializado que é descrito há muito tempo na educação especial, embora passe a ser mais abrangente em momento histórico recente. O termo sala de recursos multifuncional tem sido aquele predominante nas políticas educacionais e diz respeito à pluralidade de usuários que podem ser os beneficiários de sua ação.

o aluno destoante, ou ainda propor dinâmicas protetoras de acompanhamento que evita os desafios. Consideramos que tais riscos se potencializam quando temos docentes especializados que investem prioritariamente no atendimento direto ao aluno, isolando-o do grupo classe e não investindo no sistema ou nos sistemas dos quais esse aluno participa. Esse é, segundo acreditamos, o principal desafio atual dirigido à gestão dos espaços especializados e à formação de profissionais capazes de instituir parcerias que coloquem em ação o docente de área disciplinar (pedagogia ou outras licenciaturas) e o professor especializado em educação especial.

Ao apresentarmos as premissas acima anunciadas, procuramos expor nossa compreensão acerca do tema e discutir o processo de implementação de espaços para o atendimento educacional especializado como serviço de apoio da Educação Especial instituído, como diretriz, pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). É necessário lembrar que as diretrizes associadas a essa Política ganharam operacionalidade por meio do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) que aborda e define as diretrizes para ao Atendimento Educacional Especializado, indicando que esse serviço pode ser oferecido pelas escolas, por centros públicos ou privados filantrópicos externos à escola. Do ponto de vista do financiamento e do uso dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), esse decreto assegura a segunda matrícula do aluno com deficiência em função do AEE, com aportes que são destinados os responsáveis pela oferta desse atendimento – rede pública ou instituição privado filantrópica.

O conjunto de iniciativas analisadas por Baptista (2011) no sentido de constituição de uma política pública envolveu, além dos dispositivos legais, programas de fomento e gestão como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com impactos profundos nos indicadores de matrículas. Essa afirmação é facilmente comprovada quando comparamos os anos de 1998 e 2013, considerando os dados do Censo Escolar/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nesse período houve uma inversão drástica do número de matrículas dos alunos com deficiência em espaços exclusivamente especializados, inicialmente mais numerosas, e aquelas do ensino comum que passam a prevalecer após 2007.

Se observarmos dados do Ministério da Educação relativos à evolução das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, considerando o censo escolar do INEP, veremos que existe uma clara tendência de aumento dessas matrículas no ensino comum e de sua redução quando consideramos as classes e escolas especiais. Essa tendência mostra-se acentuada desde 1998, mas a partir de 2008 o percentual de matrículas em escolas regulares/classes comuns ascende, passando de 47% em 2007, para 54% em 2008, chegando a 74% em 2011. Da mesma forma, o percentual de matrículas desses estudantes em escolas especializadas e em classes especiais cai de 53% em 2007 para 46% em 2008, atingindo 26% no ano de 2011. (BAPTISTA; PEDÓ, 2013, p. 33)

Quando consideramos os dados do Rio Grande do Sul no Censo Escolar, encontramos que as matrículas em escolas e classes especiais caem de 26.002 em 2007 para 14.761 em 2013. As matrículas no ensino comum avançaram em ritmo mais acelerado, passando de 15.268 em 2007 para 46.738 em 2013, segundo os dados do INEP. Tais indicadores mostram que os alunos público-alvo da educação especial passam a estar predominantemente nos espaços do ensino comum, mas restam muitas interrogações sobre as singularidades dos diferentes municípios e sobre as diretrizes dos apoios oferecidos.

Embora a referida política tenha abrangência nacional, elegemos dois municípios-polo⁸ da Educação Inclusiva – Santa Maria e São Borja – que compõem o elenco de 14 municípios-polo do Rio Grande do Sul.

Ao olhar para o caminho percorrido na consecução de ações que constituem uma política pública, como é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é muito propício que se evoque o pensamento de Hill (2006) e de Silva e Melo (2000) quando estes estudiosos alertam para o equívoco de se observar a implementação de uma política apenas de “cima para baixo” ou de “baixo para cima”. Na perspectiva de “cima para baixo”, olharíamos se as metas foram atingidas, considerando a implementação de políticas como um processo linear, onde alguns atores ocupam-se da formulação e outros de sua execução. Na perspectiva de “baixo para cima”, o olhar do pesquisador convergiria para a ação dos atores envolvidos a partir de um mapeamento retrospectivo até chegar aos objetivos a que aquelas ações executadas, efetivamente, responderiam. No entanto, como concluem os autores, são duas visões muito simplificadas, que não dão conta da complexidade que caracteriza a política em ação.

Assim, abordamos algumas das relações que se fazem presentes no cenário de implementação do atendimento educacional especializado como um dos principais instrumentos para efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e sua relação com a sala comum. O foco da análise dirige-se para a negociação entre os diferentes atores envolvidos e questões outras que caracterizam o contexto de transição da escola especial/classe especial para a escola regular de ensino comum e que guardam em si muitos conflitos, avanços e retrocessos, não se constituindo, portanto, em processo linear, mas terreno de muitas negociações para todos os atores envolvidos nesse “enredo”.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA-RS

Santa Maria é a 5ª cidade mais populosa do Rio Grande do Sul e situa-se no centro do estado. Segundo o IBGE/2014, a cidade conta com 274.838 habitantes (BRASIL, 2014). O município de Santa Maria-RS possui 170 escolas divididas em 4 escolas federais, 52 estaduais, 73 municipais e 52 privadas, segundo os dados do Censo Escolar MEC/INEP (2013). Porém, o foco desse momento de nossa análise é a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Na totalidade de 73 escolas, 63 são escolas urbanas e 10 são escolas rurais. Dessas, 20 são instituições de Educação Infantil e 53 de Ensino Fundamental.

No universo de 73 escolas municipais, 42 oferecem o Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos, ou seja, 57,5% das escolas ofertam esse serviço. Dentre as escolas de educação infantil, 25% das instituições ofertam o Atendimento Educacional Especializado.

Em 2013, a rede contava com um total de 16.961 alunos, dos quais 3.965 possuem matrículas na educação infantil e 12.996 possuem suas matrículas no ensino fundamental. De acordo com o Censo Escolar do INEP, os alunos público-alvo da educação especial totalizavam

⁸ A terminologia municípios-polo é utilizada no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade para designar a função de multiplicador da política de inclusão. (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 15)

644. Destes, 479 frequentavam o Atendimento Educacional Especializado, em salas de recursos, sendo 22 alunos da Educação Infantil e 457 do ensino fundamental.

Como parte dessa história recente, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria instituiu a Resolução nº 31, de 12 de dezembro de 2011, na tentativa de definir as diretrizes curriculares para a educação especial no sistema municipal da cidade. Nesse documento, justifica-se a evolução da educação inclusiva e a necessidade de potencializar o cumprimento do direito à educação e à igualdade de oportunidades aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SANTA MARIA, 2011).

Segundo a referida Resolução, no seu Art. 9º, a educação inclusiva no município deve assegurar, entre outros quesitos:

- [...] V - acesso, a permanência e a participação dos alunos na escola com qualidade;
- VII - a identidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades de cada aluno, bem como suas necessidades educacionais especiais de ensino e aprendizagem;
- VIII – a formação de professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IX – a oferta do atendimento educacional especializado. (SANTA MARIA, 2011, p. 5)

Segundo a Secretária Municipal Educação de Santa Maria, periodicamente, mês a mês, são realizados encontros de formação para os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado.

Segundo os dados do Censo Escolar MEC/INEP, a Rede Municipal de Educação de Santa Maria mostra uma queda acentuada das matrículas de alunos com deficiência no ensino exclusivamente especializado. A partir de 2008, na esfera municipal, essas matrículas passam a ser inexistentes, processo que é acompanhado do aumento sistemático de matrículas desses alunos no ensino regular. Em 2013, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2013), havia matrículas no ensino exclusivamente especializado em âmbito estadual (137) e privado (122). O total de matrículas era de 259. De outra parte, somava 644 o total de alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino comum.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BORJA-RS

São Borja é um município situado no extremo oeste do Rio Grande do Sul, na fronteira com a Argentina. Sua população estimada pelo IBGE, em 2014, é de 63.089 habitantes (BRASIL, 2014). Desde 2008, é município-polo do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, abrangendo 14 municípios da região.

A Rede Municipal de Educação de São Borja totaliza 4.670 alunos matriculados em 29 escolas, dos quais 273 constituem o público-alvo da Educação Especial (Censo Escolar 2013). Desse total de escolas, 19 são de ensino fundamental, das quais 11 estão situadas na zona urbana e oito na zona rural; e 10 são de educação infantil. Houve uma intensificação da presença de salas de recursos nas escolas municipais, com a adesão do município ao programa ministerial que disponibiliza os materiais associados a esse serviço. Todas as 11 escolas da zona urbana possuem salas de recursos multifuncionais. Das oito escolas da zona rural, sete oferecem o Atendimento Educacional Especializado através de professores itinerantes e uma escola possui profissional de AEE com disponibilidade de 20 horas semanais na própria escola. Das 10 escolas

de Educação Infantil, seis oferecem o AEE através de professores itinerantes e duas contam com professores com regime de 20 horas semanais. Atualmente, a rede municipal de São Borja conta com um total de 28 professores especializados em educação especial e responsáveis pela oferta do AEE. (SÃO BORJA, 2014)

Em 2014, todas as escolas de Educação Infantil (EMEIS) foram contempladas com o Programa do Ministério da Educação “Educação Infantil 100% Inclusiva”, o que significa dizer que a partir de 2015 todas essas escolas deverão ter salas de recursos planejadas e montadas para atendimento às necessidades específicas da faixa etária atingida pela Educação Infantil.

No plano específico da normatização relativa à oferta do AEE, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de São Borja nº4, de 7 de novembro de 2007, em seu artigo 8º, assim se manifesta sobre o serviço de apoio especializado oferecido pela rede pública do município:

- IV- serviços de apoio pedagógicos especializado, realizado, nas classes comuns;
- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes do departamento responsável pela educação especial;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e a comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico realizado em salas de recursos multifuncionais, conduzido por professor *especializado*, que suplementa (nos casos de superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se nas escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daqueles em que frequentam a classe comum. (SÃO BORJA, 2007)

A rede municipal de São Borja apresenta, a partir de 2005, redução do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino especial substitutivo e aumento expressivo de matrículas desses alunos no ensino regular.

Em 2005, ocorreu o fechamento da escola especial municipal que até então centralizava todos os estudantes com deficiência. Segundo relato dos gestores (SÃO BORJA, 2014), esse processo foi fortemente influenciado pelo Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, do Ministério da Educação. Quando houve a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, a rede municipal de São Borja apresentava a matrícula da totalidade de seus alunos público-alvo da educação especial na escola regular.

De acordo com o Censo Escolar de 2013, referente ao total de matrículas da Educação Básica de São Borja, havia no ensino comum um total de 6.999 alunos matriculados na rede estadual, 4.670 na rede municipal, 408 na rede federal e 899 na rede privada. Quando consideramos o ensino exclusivamente especializado, havia 109 alunos com deficiência matriculados na única escola especial privada filantrópica de São Borja.

Um relato realizado em dezembro de 2014, pela Coordenação de Educação Inclusiva da SMEd São Borja, anuncia os avanços verificados até o momento e os desafios que suscitam futuros movimentos para continuidade do processo de consolidação do atendimento

educacional especializado como serviço essencial para a promoção da educação inclusiva. Dentre os avanços registrados, encontra-se a qualificação da infraestrutura para o AEE através da instalação de novas salas de recursos para responder à demanda real de alunos público-alvo da educação especial, bem como o investimento na renovação dos recursos e equipamentos das salas de recursos multifuncionais já existentes. No que tange à formação continuada dos professores responsáveis pelo AEE e dos demais profissionais da escola no âmbito da Educação Inclusiva, identifica-se o protagonismo do poder público local através de iniciativas próprias de oferecimento de formação continuada; oferta de formação via convênios com o MEC/FNDE/SECADI e com instituições de educação superior; e iniciativas individuais dos profissionais que buscam diferentes modalidades de formação disponíveis, com ênfase para cursos de educação à distância (SÃO BORJA, 2014).

Há, no entanto, questões que ainda desafiam a criatividade e motivam a busca de novas parcerias por parte da gestão, a exemplo da necessidade de profissionais especializados para o AEE, de intérprete de Libras e especialista em braille para novas admissões que se fazem necessárias. A dificuldade de provimento ocorre em razão da escassez desses profissionais na região. (SÃO BORJA, 2014)

No que se refere à formação exigida para o professor de AEE, a Resolução CME/SB nº 04/2007 reitera o teor de normativas nacionais já existentes⁹, ou seja, é exigida a Graduação em Educação Especial ou o Curso de Especialização ou ainda de capacitação em Atendimento Educacional Especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto, analisamos o avanço de uma perspectiva política para a educação especial brasileira e a importância do atendimento educacional especializado para o fortalecimento dessa diretriz. No que se refere ao universo de ação dessa política, foram destacados o plano normativo – que assegura a inclusão plena por meio de dispositivos como a Res. nº 04/2009 CNE/CEB – e o plano das iniciativas institucionais que se mostram em programas de amplo espectro implementados pela gestão federal entre os anos de 2003 e 2007. Tais programas são pautados no regime de colaboração entre os entes federados e pressupõem que os beneficiários devam evidenciar que existe uma demanda associada à presença de alunos público-alvo da educação especial nas escolas de ensino comum. Ao analisarmos o avanço da presença dos alunos com deficiência no ensino comum, percebemos que houve, na última década, uma mudança significativa, com intensa ampliação dessas matrículas, as quais passam congregiar aproximadamente 80% desses alunos no ensino comum, segundo o Censo Escolar de 2013 (BRASIL, 2013).

Ao considerarmos duas redes municipais do Rio Grande do Sul, procuramos pontuar como o atendimento educacional especializado vem sendo organizado em Santa Maria e São Borja. Nesses contextos, pudemos perceber o quanto a educação especial tem assumido espaço que se confunde com o Atendimento Educacional Especializado e com a instituição do serviço da sala de recursos, cuja ampliação está em sintonia com a redução das matrículas dos alunos

⁹ Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. (BRASIL, 2009)

público-alvo em espaços substitutivos de escolarização como as escolas especiais. Embora a análise tenha sido pautada predominantemente na oferta de serviços e menos na dinâmica de organização de funcionamento desses dispositivos, é possível identificar uma ampliação sistemática das salas de recursos e de oferta de Atendimento Educacional Especializado por meio de itinerância, além de exemplos de normatização que se associa aos conselhos municipais.

O trabalho pedagógico proposto por documentos como o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) e pelo debate acadêmico acerca do espaço das salas de recursos (BAPTISTA, 2011) permanece um dos grandes desafios, no sentido de valorização de sua articulação com o ensino comum. No entanto, essa análise, apesar de importante, não pode ser viabilizada por meio dos instrumentos escolhidos para as presentes reflexões. Consideramos que outras pesquisas têm avançado ao discutirem, por exemplo, os efeitos de um lócus institucional para esse apoio (BENINCASA, 2011) ou as dinâmicas de configuração das diretrizes em sistemas educacionais específicos (DELEVATI, 2011).

Ao observarmos a implementação de serviços de atendimento educacional especializado nas redes municipais de ensino de Santa Maria e de São Borja, podemos perceber que as duas redes ampliam a oferta desses serviços, em consonância com as diretrizes da atual política educacional brasileira e investiram no atendimento educacional especializado como ação que não se restringe àquela oferecida nas salas de recursos. Em ambos os municípios, observa-se uma acentuada intensificação da escolarização no ensino comum para os alunos público-alvo da educação especial. Serão necessários novos estudos para o conhecimento mais detalhado sobre as dinâmicas que caracterizam o funcionamento das salas de recurso e sua relação com a sala de ensino comum.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O.; BARBOSA, K. A. M. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.17, p. 59-76, maio/ago., 2011.
- BAPTISTA, C. R.; PEDÓ, P. M. *Atendimento educacional especializado: uma análise sobre pesquisa em universidades brasileiras (2002-2012)*. Vitória-ES, v. 19, p. 25- 38, n. 37, jan./jun., 2013. (Cadernos de Pesquisa em Educação).
- BENINCASA, M. C. *Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços de apoio especializado no município de Porto Alegre*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Nota Técnica nº4, 2014.

_____. *Censo escolar 2013*. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Brasília: CNE/ CEB, 2009.

_____. IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431800&search=rio-grande-do-sul|sao-borja|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

DELEVATI, A. C. *AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí-RS*. 2011. 43 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2011.

FERREIRA, J.; NUNES, L. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. *Em aberto*, n. 60, p. 37-60, 1993.

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. *Políticas Públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, v.2, p. 62-87, 2006.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, F. M. G. S. *As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental*. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2004.

SANTA MARIA. Conselho municipal de educação de Santa Maria. *Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011*.

SÃO BORJA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 04, de 7 de novembro de 2007*. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino do Município de São Borja. São Borja-RS, 2007.

SÃO BORJA. Secretaria Municipal de Educação/SMEd. *Relatório da Assessoria Técnica de Escola de Educação Inclusiva*. 2014.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Cadernos*, n. 48. Campinas: NEPP/Unicamp, 2000.

SILVA JUNIOR, E. M. *Alunos de escolas especiais: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2013.

SILVA JUNIOR, E. M.; BAPTISTA, C. R.; FREITAS, C. *Educação especial precoce? Uma análise da oferta de serviços de apoio em escola especial*. X Anped Sul. Florianópolis-SC, 2014.

SOARES, C. H. R. *Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2011.

TEZZARI, M. L. Atendimento educacional especializado em sala de recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre-RS, 2010.

Recebido em 14/04/15

Aprovado em: 06/05/15