

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA PANSINI

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL: PARA QUE E
PARA QUEM?**

MANAUS/AM

2018

FLÁVIA PANSINI

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL: PARA QUE E
PARA QUEM?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos

MANAUS/AM

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P196s Pansini, Flávia
Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil : para que e para quem? / Flávia Pansini. 2018
223 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Especial. 2. Sala de recursos multifuncionais. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Mercantilização. I. Matos, Maria Almerinda de Souza II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FLÁVIA PANSINI

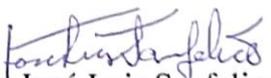
**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL: PARA QUE E
PARA QUEM?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM

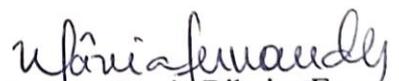
Aprovada em 07 de junho de 2018.

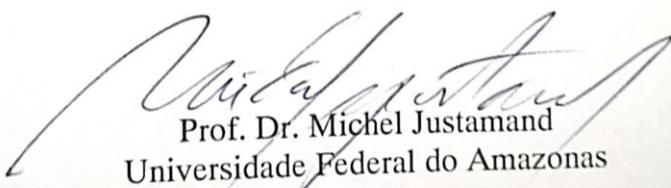
BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Maria Almerinda de Souza Matos
Universidade Federal do Amazonas, Presidente


Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP


Prof^ª. Dr^ª. Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas


Prof^ª. Dr^ª. Wania Ribeiro Fernandes
Universidade Federal do Amazonas


Prof. Dr. Michel Justamand
Universidade Federal do Amazonas

“O nosso problema consiste em levar a escola a participar no combate que trava o proletariado, e nele participar com os seus próprios meios, como ela já o fez, como já começou a fazê-lo; mas trata-se de nele aplicar tanto mais lucidez, tanto mais firmeza quanto necessárias para que o aumento quantitativo se torne uma revolução qualitativa; e não renunciar, deixar-se afundar apagando tudo quanto ela foi até agora” (Georges Snyders, 2005, p. 83).

“Hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito” (István Mészáros, 2008, p. 35).

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de numerosas discussões e pelo aprofundamento teórico ao qual tive acesso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa.

À professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos pela orientação desta tese, propiciando-me momentos de reflexão e de autonomia acadêmica.

Às professoras doutoras Arminda Raquel Botelho Mourão, Wânia Ribeiro Fernandes e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e, igualmente, ao professor doutor José Luis Sanfelice, em virtude das valiosas contribuições durante a qualificação da tese.

Aos colegas de trabalho da Universidade Federal de Rondônia, cujo apoio prestado na leitura do texto preliminar e mediante a troca de ideias foi fundamental – especialmente aos professores Paulo Aparecido Dias da Silva e Orestes Zivieri Neto (*in memoriam*).

Ao professor Ivan Benaduce Musa, pelas interlocuções enriquecedoras que me auxiliaram a avançar na compreensão do objeto de estudo na fase inicial da pesquisa.

Aos colegas do curso de Doutorado em Educação (Turma 2014) pelos bons momentos que passamos juntos e pela solidariedade e respeito acadêmico, particularmente ao colega José Eurico Ramos.

Aos meus pais, Maria das Graças Santana Pansini e Roque Pansini, pelo apoio e incentivo permanente aos estudos.

Serei sempre grata à Keila Pansini Barbosa e ao Alexandre Barbosa: muito carinho a vocês que afetuosamente me acolheram em sua residência durante o estudo das disciplinas na fase de créditos.

À Larissa dos Reis Venturoso, com gratidão pelo apoio prestado nas ocasiões em que padeci de maior dificuldade emocional.

Ao Sérgio Simões Pereira: as experiências compartilhadas e o companheirismo constante são um verdadeiro presente. Deram-me mais confiança e coragem para realizar a pesquisa.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD) da Universidade Federal do Amazona/UFAM, especialmente à Maria Norma Magalhães Stelli em virtude do suporte logístico durante a qualificação.

Ao professor Dr. Miguel Nenevé da Universidade Federal de Rondônia, por gentilmente ter realizado a tradução do resumo para a língua inglesa.

Revisar esta tese foi um trabalho cuidadoso feito por Eloísa Aragão, a quem agradeço.

A todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

PANSINI, Flávia. **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL: PARA QUÊ E PARA QUEM?** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus, 2018.

A partir da década de 2000, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMFs) constituiu-se no carro-chefe da política de educação especial no Brasil. Para tanto, houve ampliação significativa no número de SRMFs em todo o território nacional, atingindo a marca de 41.751 ao final de 2014. Essa expansão foi justificada como necessária para fortalecer o processo de inclusão educacional nas classes comuns do ensino regular e garantir educação de qualidade para os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as funções da sala de recursos multifuncionais no contexto da educação especial brasileira. Foram privilegiados os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar as funções do atendimento educacional para as pessoas com deficiência na educação especial brasileira; b) evidenciar as relações entre as funções das salas de recursos multifuncionais e as funções da educação para as pessoas com deficiência na ótica dos organismos internacionais; c) descrever as funções da SRMFs expressas em documentos nacionais, explicitando seus mecanismos de materialização; d) discutir as funções latentes da sala de recursos multifuncionais. A pesquisa teve seu embasamento teórico tanto em autores que estudam a história da educação especial no país como naqueles que discutem a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de pesquisas de mestrado e doutorado produzidas entre 2005 a 2017 sobre o tema salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado. O aporte metodológico utilizado na pesquisa e a análise do material empírico guiou-se pela concepção teórico-metodológica do materialismo histórico dialético e pautou-se pelo procedimento de análise documental utilizado por Garcia (2007). A pesquisa utilizou como fonte de dados documentos orientadores e normativos produzidos pela antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), pela atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Inclusão e Diversidade (SECADI), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre outros. Além desses, foram utilizados dados estatísticos e documentos produzidos pelos Organismos Internacionais que tratam das funções da educação para as pessoas com deficiência a partir do último quartel do século XX até os dias atuais. Os resultados da pesquisa permitiram confirmar a tese inicial de que a materialização das salas de recursos multifuncionais não tem permitido a esse espaço cumprir suas funções originais, uma vez que o modelo de organização adotado não possibilita superar problemas crônicos da educação especial no país, como a não aprendizagem dos alunos, a formação debilitada e precária dos professores de sala de aula regular e de AEE, a utilização de recursos por entidades não públicas, entre outros fatores. Todavia, se as salas não melhoraram os níveis de escolarização para os sujeitos da educação especial, permitiram ao mercado adentrar o espaço educacional em nome de uma pretensa inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do conhecimento e altas habilidades. Nesse sentido, há dois ângulos de interpretação: de um, o atendimento educacional especializado não corresponde às necessidades dos estudantes e dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais; de outro, oposto, essas salas dão suporte à reprodução do capital, principalmente em seu aspecto material de circulação de mercadorias.

Palavras-chave: Educação Especial. Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

PANSINI, Flávia. **MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS IN BRAZIL: WHAT ARE THEY FOR?** 2018. Thesis (Doctoral dissertation in Education). Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, 2018.

Since the decade of 2000s, the Specialized Educational Assistance (AEE) in Multifunctional Resource Rooms (SRMFs) have been the flagship of the special education policy in Brazil. In order to do so, there was a significant increase in the number of SRMFs throughout the country, reaching the mark of 41.751 resource rooms at the end of 2014. This expansion was justified as necessary to strengthen the process of educational inclusion in the regular classes of regular education and to guarantee education of quality to people with disabilities, global developmental disorders and high skilled students (special gifted persons). Considering this the general aim of our study was to analyze the functions of the rooms with multifunctional resources in the context of Brazilian special education. In order to develop our study, we selected the following specific objectives: a) to contextualize the functions of educational assistance for people with disabilities in Brazilian special education; b) to show the relationship between the functions of multifunctional resource rooms and the functions of education for people with disabilities from the perspective of international organizations; c) describe the functions of the SRMFs expressed in national documents, explaining their mechanisms of materialization; d) to discuss the latent functions of the multifunctional resource rooms. Our theoretical support comes from authors who study the history of special education in the country as well as those who discuss the policy of special education from the perspective of inclusive education. In addition to this, we found support in master's and doctoral studies produced from 2005 until 2017 which investigated the theme of multifunctional resources and specialized educational service. The methodological contribution used in our study and analysis of the empirical material was guided by the theoretical-methodological conception of dialectical historical materialism and guided by the documental analysis procedure used by Garcia (2007). We also used, as a source of data, guiding and normative documents produced by the former Secretariat of Special Education (SEESP), by the current Secretariat of Continuing Education, Literacy, Inclusion and Diversity (SECADI), by the National Education Development Fund (FNDE) among other sources. In addition, statistical data and documents produced by International Organizations dealing with the functions of education for people with disabilities were used from the last quarter of the 20th century to the present day. The results of the research allowed us to confirm the initial thesis that the materialization of multifunctional resource rooms has not allowed this space to fulfill its original functions, since the adopted organizational model does not make it possible to overcome chronic problems of special education in the country, such as the non-learning conditions of students, the weak and precarious preparation of regular classroom teachers, the use of resources by non-public entities, among other factors. However, if classrooms did not improve enrollment levels for special education subjects, they allowed the market to enter educational space in the name of a pretended inclusion of students with disabilities, global knowledge disorders, and high skilled students. In this sense, there are two angles of interpretation: one: the specialized educational service does not correspond to the needs of students and teachers who work in the multifunctional resource rooms; two: these rooms support the reproduction of capital, especially in its material aspect of commodity circulations.

Key words: Special Education. Multifunctional Resource Rooms. Specialized Educational Assistance.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE — Atendimento Educacional Especializado
- AH — Altas Habilidades
- AIPD — Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- AMPLISOFT — Prancha livre de comunicação
- Anped — Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAEs — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ARP — Ata de Registro de Preço
- BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM — Banco Mundial
- BPC — Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
- CAA — Comunicação aumentativa e alternativa
- CDCN — Comitê Deliberativo de Compra Nacional do FNDE
- CDPD — Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CEE — Conselho Estadual de Educação
- Cenesp — Centro Nacional de Educação Especial
- CEPRED — Centro Estadual de Prevenção e Reabilitação de Deficiências
- CF — Constituição Federal
- CGU — Controladoria Geral da União
- CIF — Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CNE — Conselho Nacional de Educação
- CNPJ — Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
- Conade — Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
- EMBRAPA — Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EPT — Educação Para Todos
- FHC — Fernando Henrique Cardoso
- FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GT — Grupo de Trabalho
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES — Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IPNDR – I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
- ISM — Instituto de Surdos-Mudos

LDBN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras — Língua Brasileira de Sinais

MEC — Ministério da Educação

MTE — Ministério do Trabalho e Emprego

ODM — Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

OEA — Organização dos Estados Americanos

OECD — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OI — Organismos Internacionais

OIT — Organização Internacional do Trabalho

OMS — Organização Mundial da Saúde

ONEESP — Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns

ONU — Organização das Nações Unidas

PAR — Plano de Ações Articuladas

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola

PEPC — Prancha eletrônica portátil de comunicação

PIB — Produto Interno Bruto

PND — Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE — Plano Nacional de Educação

PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA — Plano Plurianual

PSECD — Plano Setorial de Educação e Cultura

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-PR — Universidade Católica do Paraná

RAIS — Relação Anual de Informações Sociais

REME — Rede Municipal de Ensino

SciELO — Scientific Electronic Library Online

SDH — Secretaria de Direitos Humanos

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

SEDUC — Secretaria Estadual de Educação

SEESP — Secretaria de Educação Especial

SESPE — Secretaria de Educação Especial

SIGETEC — Sistema de Gestão Tecnológica

SNPD — Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência

SR – Sala de Recursos

SRMFs — Sala de Recursos Multifuncionais

SUS — Sistema Único de Saúde

UERJ — Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Unesco — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef — Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIMEP — Universidade Metodista de Piracicaba

Usaid — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

VAVA — Associação de Vítimas do Vietnã do Agente Laranja

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Funções do atendimento (Períodos Colonial e Imperial)

Quadro nº 2: Funções do atendimento (início da República ao final de 1960)

Quadro nº 3: Características gerais das salas de recursos

Quadro nº 4: Funções da Educação para as pessoas com deficiência

Quadro nº 5: Projetos de Cooperação técnica e financeira

Quadro nº 6: Funções da sala de recursos multifuncionais em documentos nacionais

Quadro nº 7: Comparativo: funções da SRMFs com ênfase no AEE e com ênfase na educação especial

Quadro nº 8: Equipamentos da SRMFs tipo I (2005-2012)

Quadro nº 9: Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos da sala tipo II (2005-2010)

Quadro nº 10: Prazos de entrega e instalação de itens que compõe a SRMFs

Quadro nº 11: Atribuições do professor de SRMFs — sala tipo I

Quadro nº 12: Atribuições do professor de SRMFs — sala tipo II

Quadro nº 13: Outras atribuições do professor de AEE expressas em documentos nacionais

Quadro nº 14: Empresas vencedoras do pregão eletrônico nº 58/2012/FNDE

Quadro nº 15: Ramo de atividades das empresas vencedoras do pregão eletrônico nº 58/2012/FNDE

Quadro nº 16: Pagamentos para elaboração de documentos técnicos

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1: Índices de analfabetismo da população brasileira (1890-1920)

Tabela nº 2: Evolução das matrículas em educação especial por modalidade de atendimento (1998/2002)

Tabela nº 3: Ampliação das SRMFs no Brasil (2005-2014)

Tabela nº 4: Evolução da taxa de inclusão escolar e das SRMFs

Tabela nº 5: Atendimento educacional especializado complementar no Brasil (2009-2014)

Tabela nº 6: Alunos matriculados na educação básica com acesso o AEE (2005-2010)

Tabela nº 7: Alunos matriculados em escolas regulares/classes comuns com acesso ao AEE (2005-2010)

Tabela nº 8: Pagamentos efetuados para as empresas — exercícios de 2007 a 2017

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Acesso dos estudantes alvo da educação especial à educação básica (2003-2014)

Gráfico nº 2: Evolução das salas de recursos multifuncionais no Brasil (2005-2014)

FIGURAS

Figura nº 1: Total de salas de recursos multifuncionais por estado (ano de referência – 2014)

Figura nº 2: Utilização de TICs na pesquisa de Emer (2011)

Figura nº 3: Nº de alunos atendidos X carga horária de trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Procedimentos metodológicos, análise e organização da exposição.....	5
1 AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	11
1.1 Do período colonial à década de 1960.....	12
1.2 A política de educação especial entre as décadas de 1970 a 1990	26
1.2.1 Década de 1970	27
1.2.2 Década de 1980	31
1.2.3 Década de 1990	36
1.3 A sala de recursos na educação especial no final do século XX.....	39
2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	52
2.1 Antecedentes históricos: a população com deficiência no último quartel do século XX	53
2.2 As funções da educação no limiar do século XXI.....	63
2.3 A situação no contexto brasileiro	73
3 AS FUNÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA.....	86
3.1 Marcos introdutórios	86
3.2 As funções da sala de recursos multifuncionais expressas nos documentos nacionais..	89

3.3 Estratégias de materialização do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais	106
3.3.1 Estratégias de implementação das salas de recursos multifuncionais	107
3.3.2 Formação e trabalho do professor de SRMFs	117
4 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A SERVIÇO DO QUE E DE QUEM?132	
4.1 Ilustração sobre as funções da sala de recursos multifuncionais.....	132
4.2 O outro lado da moeda: as funções latentes da sala de recursos multifuncionais	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS E APÊNDICE.....	191
ANEXO A: Orçamento Geral da União	192
ANEXO C: Relação entre ODM e a dimensão da deficiência	193
ANEXO D: Outros acordos de cooperação técnica e financeira (2010 a 2017)	194
APÊNDICE A – Modelo de quadro síntese das reuniões anuais da Anped.....	195
APÊNDICE B - Exemplo de quadro síntese de teses e dissertações	198
APÊNDICE C - Lista dos artigos científicos disponíveis no portal Scielo.....	204

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMFs) no Brasil. A preocupação com este tema relaciona-se à minha trajetória profissional. Inicialmente, como professora da educação básica entre 2001 a 2007, período em que atuei com estudantes da educação especial no ensino regular. Posteriormente, como docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, em que fui responsável pela disciplina de Fundamentos e Prática em Educação Especial, a partir de 2008.

Nessa segunda experiência profissional, atuei na formação docente para o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial, ao mesmo tempo que estava associada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia na Amazônia (GEPPEA), cujo foco das pesquisas era direcionado para as condições de atendimento aos alunos da educação especial, no âmbito do ensino regular das escolas estaduais e municipais localizadas no município de Rolim de Moura-Rondônia.

Com a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria n.º 13 de maio de 2007, o cerne da política brasileira para a educação especial passa a ser o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de educação especial. A criação do programa e a gradativa expansão das salas de recursos multifuncionais tiveram por base dois objetivos básicos: o primeiro de “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado” e o segundo de “contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL/MEC, 2007, p. 1), tendo sido esse último objetivo a principal função a ser desempenhada pelas salas de recursos multifuncionais.

Como consequência da ampliação desse serviço e o caráter central que esse passou a assumir no direcionamento da política de educação especial brasileira, tais objetivos têm sido discutidos por diversas pesquisas no âmbito acadêmico brasileiro nos últimos dez anos

(MORI; BRANDÃO, 2009; BAPTISTA, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011; CORRÊA, 2013; GARCIA, 2013; REBELO, 2013; KASSAR, 2014; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014). Evidentemente, diversas denúncias têm sido efetivadas por meio desses estudos destacando a precarização desse serviço. Todavia, as críticas efetuadas são direcionadas, na maioria das vezes, aos “processos de execução e objetivos” (GARCIA, 2014, p. 128) da política. Conforme Garcia (2014), boa parte da pesquisa acadêmica sobre a educação especial brasileira parte do pressuposto de que os problemas têm relação direta com a forma de gestão dessa política educacional e, por isso mesmo, chegam à conclusão de que os ajustes na condução das políticas podem gerar melhores resultados.

Nesta tese, pretendemos evidenciar as funções desempenhadas pela sala de recursos multifuncionais, tendo como desafio maior abarcar uma análise que vá além das questões referentes ao planejamento, à execução e ao alcance desse serviço. Nossa intenção é destacar que o problema em torno da oferta e da qualidade do atendimento educacional especializado vai muito além da simples forma de organizá-lo. Nesse sentido, o desafio maior durante a pesquisa foi “mergulhar” fundo no material empírico disponível até o momento para, assim, tentar tangenciar relações que superam o plano do cotidiano e do imediato.

Para isso, o objeto foi abordado no contexto da própria organização social de nossa sociedade dividida em duas classes antagônicas: capital e trabalho. A partir dessa lógica de organização, nos propomos a responder à seguinte questão: *As funções desempenhadas pela sala de recursos multifuncionais servem para que e para quem?* Lançado esse questionamento, estabelecemos como objetivo principal desta tese **analisar as funções da sala de recursos multifuncionais na política de educação especial brasileira**. E como forma, ou caminho para alcançá-lo, formulamos os objetivos específicos a seguir:

- Contextualizar as funções do atendimento educacional para as pessoas com deficiência na educação especial brasileira.
- Evidenciar as relações entre as atribuições da SRMFs e as da educação para as pessoas com deficiência na ótica dos organismos internacionais.
- Descrever as finalidades da SRMFs expressas em documentos nacionais, explicitando seus mecanismos de materialização.
- Discutir as funções latentes das salas de recursos multifuncionais.

Ao formulamos tais objetivos, procuramos reconhecer a escola e as políticas educacionais como um espaço de luta de classes, em que os problemas têm raízes estruturais e, por isso, a busca por elucidá-los não pode restringir-se apenas ao âmbito das diferenças

culturais como pretendem as políticas de inclusão direcionadas aos sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial. Conforme Rosalba Maria Cardoso Garcia (2014, p. 113):

Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista, como a contradição entre capital e trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais, além de obscurecer as relações de classe, constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes.

Nessa ótica, para além de terem especificidades próprias relacionadas às suas condições físicas, sensoriais e psíquicas, tais pessoas pertencem a diferentes classes sociais. Assim, ao nos questionarmos sobre *para que e para quem* o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi pensado e operacionalizado, estamos igualmente perguntando: para qual classe social, para desenvolver que tipo de ser humano e que espécie de relação de produção? Uma relação que supere a atual divisão do trabalho — assentada na desigualdade entre aqueles que trabalham e que, no entanto, são expropriados dos bens culturais produzidos e os que têm o controle dos meios de produção — ou uma relação que reforça, mantém e ao mesmo tempo encobre as reais causas dessa desigualdade?

Condizentes com essas reflexões, neste estudo buscamos ampliar a discussão trazendo um pouco das condições de existência dessas pessoas que, em sua grande maioria, provém da classe trabalhadora. Partimos do pressuposto de que “as condições materiais de existência não são constituídas apenas pelo dinheiro ganho, mas pela **função social**¹” (POLITZER, 1986, p. 178) desempenhada. Dessa forma, estariam as SRMFs contribuindo para a superação dessa condição? Para desempenhar qual função social o atendimento educacional especializado é ofertado? Para ocuparem e desempenharem quais funções no interior das relações de trabalho? Assim, lembramos as palavras de Marx ao afirmar:

Não é a posse de terra ou de dinheiro, mas o comando sobre o trabalho o que distingue os ricos dos pobres... O que convém aos pobres não é uma situação servil abjeta, mas uma relação de dependência cômoda e liberal, e o que é necessário às pessoas de posses é uma influência e autoridade suficientes sobre aquele que para elas trabalham (1975, p. 716).

¹ Utilizarei termos em negrito para enfatizar o uso de palavras e ideias. Nas citações, quando houver grifo, será seguido de “grifo(s) meu(s)” se assim o for. Se o grifo estiver presente no original, não será assinalado.

Essa distinção encontra eco nas relações sociais regidas pelo capital que expande seus mecanismos de sobrevivência para além das fronteiras da produção, subordinando a si todas as esferas da vida material, seja da saúde, da educação, do esporte, da cultura, ou qualquer outra. Conforme Marx (2010, p. 104), “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral”. Por isso, Mészáros (2011, p. 99) postula que, no interesse da “realização dos objetivos metabólicos fundamentais adotados, a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as suas funções produtivas e distributivas – às exigências mais íntimas do modo de controle do capital”.

Evidentemente, a educação (não apenas a formal) não foge dessa lógica – também ela está sujeita a esses imperativos. Sendo um fragmento dessa totalidade educacional, do mesmo modo a sala de recursos multifuncionais se subordina ao capital. Todavia, o capital não é um ente divino com vontade própria; para ser mantido ele necessita ser alimentado em seus processos de produção, circulação e acumulação (seja de capital dinheiro, de capital fictício ou qualquer outra forma que possa assumir). Assim, partimos de uma hipótese inicial de que as funções da sala de recursos multifuncionais de igual modo contribuem para alimentar esse processo. Trata-se, ao evidenciar as funções latentes desse serviço, de tentar explicitar justamente os mecanismos que concorrem para tal.

As funções desempenhadas pelas SRMFs merecem maior atenção, não apenas porque ainda não foram aprofundadas por outros estudos, mas, sobretudo, pela perspectiva de manutenção e ampliação desse programa no âmbito da política de educação especial no Brasil nos próximos anos. É preciso, pois, ficar alerta diante da aprovação, em junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência até 2023, o qual, entre suas vinte metas, possui uma (meta 4) que prevê a continuidade do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

A meta 4 do atual PNE tem por finalidade a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mediante a garantia de “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL/MEC, 2014, p. 55). Entre as ações previstas para se atingir essa meta, pelo menos duas citam diretamente as SRMFs, com previsão de expansão desse espaço para as escolas do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL/MEC, 2014).

Procedimentos metodológicos, análise e organização da exposição

A investigação utilizou fontes documentais e dados estatísticos. Foram privilegiados não só os documentos relativos ao tema sala de recursos multifuncionais, mas também aqueles relacionados à situação da população alvo da educação especial, sobretudo as pessoas com deficiência, tendo em vista que as menções aos indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades são mais reduzidas.

Os dados foram coletados tanto em documentos orientadores (manuais de orientação, notas técnicas, publicações etc.) como em documentos normativos (leis, decretos, resoluções portarias etc.). As informações estatísticas foram recolhidas de documentos elaborados pelo próprio Ministério da Educação (MEC) a respeito dos indicadores educacionais da educação especial. Também serviram como fonte de consulta os dados disponíveis: no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); no Portal de Transparência Pública do governo federal; sistematizados por pesquisadores que estudaram o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, com destaque para a tese de doutorado de Andressa dos Santos Rebelo (2016).

Além dos documentos elaborados pelo MEC e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foram analisados documentos publicados pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP)², notadamente os relatórios de gestão disponibilizados no formato digital a partir de 2006. Complementando as informações desses relatórios, foram analisados trechos dos relatórios de auditoria da SEESP e igualmente da SECADI elaborados por técnicos em assuntos educacionais da Controladoria Geral da União (CGU). Desses relatórios de auditoria, selecionamos as informações que versam sobre a sala de recursos multifuncionais e sobre os relatórios técnicos produzidos por consultores contratados pelos Organismos Internacionais (OI) que firmaram acordos de cooperação técnica e financeira com as duas Secretarias citadas anteriormente.

Outras fontes importantes foram os documentos produzidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com destaque para as resoluções que tratam da destinação de recursos financeiros a escolas públicas da educação básica que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais e integram o Programa Escola Acessível e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além das resoluções, serviram igualmente

² Em 2011, a educação especial deixou de ser assunto exclusivo de uma secretaria, a SEESP, para fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), que tem por objetivo 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 (SECADI, 2015).

como material empírico as atas de registro de preço (ARP) referentes à aquisição de materiais didáticos, mobiliários e equipamentos para composição das salas de recursos multifuncionais. Além delas, foram utilizados fragmentos de uma audiência pública realizada pelo FNDE em junho de 2017, com a presença das empresas que participam dos pregões eletrônicos referentes à comercialização de produtos para as salas de recursos multifuncionais³.

Infelizmente, são escassos os documentos que tratam da situação das pessoas com deficiência na sociedade capitalista contemporânea, principalmente no que se refere ao papel por elas desempenhado no processo produtivo. Contudo, a partir da década de 1970 em especial, a situação desse grupo populacional passou a ser agregada em documentos oficiais produzidos tanto na esfera nacional como na internacional. A situação das pessoas com deficiência e a necessidade de educação para esse público passou a ser tema constante nos documentos produzidos pelos organismos internacionais. Nessa perspectiva, selecionamos e analisamos as seguintes publicações produzidas por organismos internacionais:

- Carta para os Anos Oitenta (REHABILITATION INTERNATIONAL/ONU, 1980).
- Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1982 (ONU, 1982).
- Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).
- Relatório Mundial sobre a Deficiência (BANCO MUNDIAL; OMS, 2012).
- Relatório Situação Mundial da Infância: crianças com Deficiência (Unicef, 2013).

Na esfera nacional o *corpus* principal referente à situação das pessoas com deficiência foi composto com base neste conjunto:

- Relatório Nacional de Atividades do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981).
- Agenda Social: Direitos de Cidadania: Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007a).
- Relatório Geral da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010).
- Cartilha do Censo 2010 – (OLIVEIRA, 2012).

³ Essa audiência foi gravada em vídeo e está disponível ao público por meio do sítio eletrônico do FNDE e do canal *Youtube*. Para facilitar a análise, o vídeo da audiência foi salvo e posteriormente transcrito em formato de texto. Links de acesso: Vídeo a com duração de 4 horas e 16 minutos - <https://www.youtube.com/watch?v=rI5nsZppTaQ&t=8529s>; vídeo b com duração de 33 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=QMV1s-CbaSg&t=116s>.

- Avanço das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: uma análise a partir das 1ª e 2ª Conferências Nacionais (SDH/PR; SNPD, 2012).
- Relatório da 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD; CONADE, 2013).

Constituíram-se, ademais, como fontes secundárias os Planos Plurianuais (PPA) de 2004-2007 e 2016-2019, o Relatório de Monitoramento dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), além de notícias publicadas em jornais *online* e sites oficiais.

A leitura e releitura dessas publicações internacionais e nacionais propiciou a possibilidade de historicizar com maior riqueza de determinações e mediações as funções desempenhas pelas SRMFs, uma vez que esses documentos apresentam proposições relativas à educação das pessoas com deficiência. No caso das publicações produzidas pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e a Organização Mundial da Saúde (OMS), além de serem documentos de ampla referência, trazem uma dada leitura da situação da pessoa com deficiência, contextualizando essa problemática no final do século XX e início do XXI.

Além de que nessas publicações a educação das pessoas com deficiência ocupa lugar de destaque. Nas 358 páginas do Relatório Mundial sobre a Deficiência (BANCO MUNDIAL; OMS, 2012), por exemplo, o termo educação está presente 345 vezes. A publicação possui um capítulo específico sobre educação contendo 29 páginas nas quais o termo educação inclusiva aparece 37 vezes. Outros termos que aparecem com menor frequência no capítulo são: ambiente inclusivo, cenário inclusivo, sociedade inclusiva, escola inclusiva, sistema educacional inclusivo, classes inclusivas e abordagens inclusivas. Por sua vez, nas 64 páginas que compõem o Relatório Mundial sobre a Infância: Crianças com deficiência (UNICEF, 2013), há 169 ocorrências para o termo educação e 20 ocorrências para o termo educação inclusiva.

Por fim, parte deste trabalho que agora apresentamos foi redigida com base nas teses e dissertações – realizamos uma sistematização acurada da produção científica publicada entre o início de 2003 e final de 2016 – produzidas no Brasil cujo tema principal é o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. O recorte temporal foi privilegiado pelo fato de que a partir de 2003 o governo federal optou “[...] pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um

atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais” (KASSAR, 2011b, p. 72). Além disso, o ano 2003 é considerado marco importante devido ao lançamento, durante a primeira gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* que tinha como uma de suas ações a instalação de SRMFs nos municípios participantes.

No levantamento das produções foram consideradas dissertações, teses e artigos científicos armazenados em quatro bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Dos anais da Anped, foram selecionados os artigos publicados no Grupo de Trabalho (GT) em educação especial.

Para selecionar a produção, elegemos os seguintes descritores: política de educação especial, salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado. Após a seleção das produções que continham esses descritores, todos os resumos foram lidos e, no caso de teses e dissertações, apenas os trabalhos relacionados diretamente com as SRMFs foram lidos integralmente. Com relação aos artigos científicos, realizamos a leitura integral tanto dos textos que versavam específica ou indiretamente sobre o tema, como aqueles que analisavam a política de educação especial no país.

Procedendo dessa forma, contabilizamos a leitura e síntese de 77 trabalhos, os quais incluem 7 teses, 28 dissertações e 42 artigos científicos (19 provenientes do portal da Anped e 23 do *Scielo*). Após a leitura integral, os resultados foram sistematizados em quadros-síntese cujos modelos podem ser visualizado nos apêndices A, B e C. Além de fornecerem dados já sistematizados sobre o objeto de estudo em questão, a análise desse material permitiu “[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, [...] as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores e as contribuições da pesquisa para mudança e inovações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), elementos que possibilitaram avançar na compreensão do assunto. Parte dos resultados desses estudos foi sistematizada no quarto capítulo desta tese, servindo como ilustração do alcance das salas de recursos multifuncionais no Brasil.

Realizamos a interpretação do material valendo-nos do procedimento de *análise documental*, que, segundo Garcia (2007, p. 137), “é um procedimento metodológico possível frente ao acesso a documentos que contêm proposições em termos das políticas educacionais”. Ao proceder à análise dos documentos relacionamos as proposições neles

presentes às determinações econômicas e sociais no seio da sociedade capitalista, reconhecendo, assim, que tais documentos:

[...] expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” etc. Aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história. (GARCIA, 2004, p. 13).

Para analisar as fontes documentais, primeiramente realizamos uma leitura exploratória do material coletado, localizando neles as informações referentes ao próprio objeto de estudo, tendo como referência as funções da educação para os sujeitos considerados público-alvo da educação especial. A partir dessa localização, atenção redobrada foi dada às funções expressas, subdividindo-as em três níveis para melhor facilitar a sistematização: a) as funções da educação em âmbito geral; b) as funções do atendimento educacional para as pessoas com deficiência; c) as funções específicas da sala de recursos multifuncionais enquanto espaço destinado prioritariamente à oferta do AEE.

A partir dessa sistematização, os discursos foram analisados de modo a confrontarmos os documentos entre si, observando os pontos de divergência e especialmente as confluências entre as funções expressas nos textos elaborados pelos organismos internacionais e os produzidos em âmbito nacional. Em relação às funções latentes, guiamos a análise em torno dos demais sujeitos ou entidades que se beneficiam de alguma forma do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, mas que não aparecem de modo explícito nos documentos. Por isso, dedicamos maior atenção aos elementos presentes em fontes secundárias.

Além dessa introdução e das considerações finais, estruturamos a exposição em quatro capítulos. No primeiro deles, recuperamos as funções do atendimento educacional para as pessoas com deficiência, desde o início do Período Colonial até o final da década de 1990. Retomando os estudos históricos produzidos sobre o tema, buscamos evidenciar os condicionantes econômicos e sociais que determinaram o atendimento escolar para os estudantes com deficiência ao longo do processo histórico da educação brasileira. Conforme Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2001), tais condicionantes são inseparáveis das políticas educacionais, cabendo aos pesquisadores, portanto, reconhecê-los e incorporá-los em suas análises sem perder de vista a especificidade do objeto.

O segundo capítulo trata da situação das pessoas com deficiência no final do século XX e as funções da educação para esse público no início do século XXI. Organizamos esse capítulo em três partes. Na primeira, contextualizamos as preocupações com a situação das pessoas com deficiência no final do século XX, enfatizando as dificuldades quanto à redução do percentual de pessoas com deficiência e seus impactos para o processo de desenvolvimento do capitalismo. Na segunda, evidenciamos as atribuições da educação para as pessoas com deficiência na ótica dos organismos internacionais. Na terceira, abordamos especificamente o caso brasileiro.

No terceiro capítulo, descrevemos as funções desempenhadas pelas salas de recursos multifuncionais, evidenciando os nexos com as funções expressas nos documentos internacionais. Ainda nesse capítulo, retomamos as principais estratégias utilizadas para a operacionalização do atendimento educacional especializado, dando ênfase aos procedimentos e às justificativas utilizadas para a composição do material que compõe a sala, a aquisição do equipamento, a expansão desse serviço no país e o caráter do atendimento profissional, com foco na formação docente e nas atribuições do professor.

O último capítulo da tese foi dividido em duas partes. Na primeira delas, resgatamos os dados empíricos presentes nos estudos acadêmicos produzidos sobre o tema a partir de 2003. O objetivo é realizar uma breve ilustração a respeito dos impactos da sala de recursos multifuncionais para a melhoria do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Na última parte, descrevemos um pouco daquilo que, a nosso ver, compreendem as funções latentes da sala de recursos multifuncionais. A ideia foi discutir o fato de que, apesar da sala de recursos multifuncionais não ter sequer alcançado as funções e os objetivos expressos nos documentos nacionais, a sua expansão e a consequente aquisição de materiais em larga escala têm se relevado um ótimo empreendimento a serviço do capital e da mercantilização da educação especial.

Por fim, tendo a preocupação de guiar nosso estudo pela concepção de mundo do materialismo histórico dialético, entendemos que explicitar as diversas funções assumidas pela sala de recursos multifuncionais, é uma tarefa coletiva que compete aos pesquisadores e estudiosos da área. Assim, convidamos os leitores a contribuírem com esta tarefa: tão importante e necessária. O debate está aberto!

1 AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Neste capítulo, abordamos sobre a educação da pessoa com deficiência no Brasil desde o Período Colonial até o final da década de 1990, quando a abordagem calcada na educação inclusiva ganhou maior força nas políticas para a educação especial no país. As questões que trilhamos foram: Qual função assumia o atendimento educacional para as pessoas com deficiência nesses momentos históricos? Em que medida estas funções estavam atreladas a questões concretas relacionadas à realidade da população brasileira?

Para construir o capítulo, nos apoiamos nas seguintes produções primárias: *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* de José Geraldo Silveira Bueno (1993, 2004); *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI* de Gilberta de Martino Jannuzzi (2006); e *A educação especial no Brasil: história e políticas públicas* de Marcos J. S. Mazzota (2001). Além dessas obras, outras fontes secundárias foram utilizadas para contextualizar as questões mais abrangentes referentes à situação da sociedade brasileira (MAZZEO, 1988; VIEIRA, 1995; COSTA, 2006; DOWBOR, 2009), assim como da educação geral (RIBEIRO, 1992; ROMANELLI, 2002; VIEIRA; FARIAS, 2011).

Com base na obra desses autores, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira, descrevemos as funções do atendimento educacional do Período Colonial até o final da década 1960 – periodização marcada pela ausência de educação para as pessoas com deficiência e pela tentativa de institucionalização de alguns serviços. Estes se dividiam entre aqueles vinculados a instituições privadas, beneficiando as camadas superiores, e os de caráter assistencialista e filantrópicos, os quais, geralmente, atendiam às camadas desfavorecidas.

Na segunda seção, abordamos o período que vai do início da década de 1970 até o final da década de 1990. A maioria dos autores utiliza essa subdivisão temporal tendo em vista ter sido na década de 1970 que a educação especial desenvolveu-se como política educacional mediante a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Por fim, na terceira seção descrevemos como estavam organizadas as salas de recursos nas três últimas décadas do século XX. Para isso, nos apoiamos, sobretudo, nas informações apresentadas por Andressa Santos Rebelo (2016), cuja tese oferece um rico material sobre a evolução desse serviço na política de educação especial brasileira. Nosso intuito nesta seção foi recuperar o panorama histórico que antecede a década de 2000, na qual as salas de recursos existentes desde a década de 1970 passam a incluir em sua denominação oficial, em

âmbito federal, o termo “multifuncional”, evidenciando mudanças na forma de organizar o atendimento neste espaço específico.

As razões pelo retorno aos fatos históricos se devem, por um lado, ao entendimento de que a materialização do atual modelo de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais não se desvincula dos acontecimentos ocorridos na história da educação das pessoas com deficiência no país desde o Período Colonial. Por outro lado, o procedimento de regressão histórica constitui, segundo Kosik (1969), um *desvio necessário* ou um *détour* por meio do qual é possível se distanciar do problema para dele se reaproximar novamente com maior clareza, buscando romper, dessa forma, com a esfera do cotidiano prático, do imediato e da falsa consciência.

Conforme Kosik, o desvio em si não diz propriamente o que a coisa é, mas constitui importante mecanismo de aproximação do problema, além de revelar algumas características fundamentais do objeto que permitem conceituá-lo melhor. Quais características são estas e como elas ajudarão a melhor entender as origens das salas de recursos multifuncionais é o desafio proposto nas seções a seguir.

1.1 Do período colonial à década de 1960

A incursão pela história do Brasil, desde o Período Colonial, revela que, em maior ou menor amplitude, a política econômica e social processou-se sobre os moldes do capitalismo. Esse fator determinou a forma de desenvolvimento do país, orientada, em grande parte, pelo domínio de interesses estrangeiros e demandas da minoria da população que se consolidou como classe dirigente. Formada principalmente pelos grandes proprietários de terras, pelos empresários industriais e pela burguesia local, a classe dirigente mostrou-se solidária à dependência capitalista, uma vez que correspondia à manutenção de seus privilégios.

Essa classe dominante⁴, cuja existência se deu pela identificação com os interesses do capitalismo mundial, fixou à sua maneira as “regras” a serem seguidas no plano político, econômico e social, contribuindo para que alguns setores permanecessem estagnados. No caso específico da educação, de modo geral, ela se tornou preocupação e passou a ocupar lugar de destaque apenas “nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade” (GOERGEN, 2006, s/p).

⁴ Segundo Bottomote (1993) a expressão “classe dominante” abrange duas noções distinguidas por Marx e Engels. Enquanto a primeira refere-se a “uma classe economicamente dominante que, em virtude de sua posição econômica, domina e controla todos os aspectos da vida social (p. 64)”, a segunda noção defende que a classe dominante, “para manter e reproduzir o modo de produção e as formas de sociedade existentes, deve necessariamente exercer o poder de Estado, isto é, dominar politicamente” (idem, p. 64).

Quanto à educação das pessoas com deficiência, estabeleceu-se em virtude do modo de organização econômico, político e social mais amplo da sociedade brasileira. Nesse sentido, Bueno (1993) afirma que apesar de no Brasil a educação especial ter se originado com base nos mesmos moldes que exigiram o seu estabelecimento na sociedade capitalista moderna, pautando suas funções na “busca da homogeneização necessária ao processo produtivo e pela separação daqueles que interferem nesse mesmo processo” (p. 22), sua expansão em nosso país possui especificidades próprias relacionadas “à forma como se deu o nosso desenvolvimento econômico e político” (idem, p. 22).

Durante o Período Colonial, uma dessas especificidades residiu na intensa exploração das riquezas mediante o processo histórico de acumulação por espoliação⁵ que data antes mesmo do período das invasões europeias e perdura até os dias atuais. Como ilustração desse processo, a obra *As veias abertas da América Latina* (2006) de Eduardo Galeano possui exemplos suficientes que demonstram a violenta espoliação ocorrida nos países colonizados e mais tarde denominados falsa e erroneamente de países de terceiro mundo, entre os quais se inclui a América Latina. Conforme o autor, a América Latina é a “região das veias abertas” (GALEANO, 2006, p. 14), onde os representantes do capitalismo fincam seus dentes solapando os recursos naturais e humanos.

No caso específico do Brasil, a apropriação de suas riquezas durante todo o Período Colonial foi agravada pela destinação dos fundos públicos para o consumo das elites, situação que impediu a melhoria de vida da população pobre e trabalhadora. A esse respeito, Lucia Cortês da Costa (2006) argumenta que, durante esse período, os esforços se concentraram na expropriação das riquezas locais gerando desigualdade no uso dos recursos econômicos e de distribuição interna da renda. Desse modo, “a economia brasileira nasceu a partir de um padrão de acumulação centrado nas grandes fazendas, com um nível de desigualdade social que condenou à pobreza a população trabalhadora” (idem, p. 110).

Esse padrão de acumulação refletia os objetivos coloniais centrados na produção para a exportação e no uso da mão de obra escrava formada inicialmente por indígenas e, posteriormente, por negros africanos. Considerados como seres sub-humanos, cuja função maior era servir como força de trabalho, não importava ao conjunto da classe dirigente em formação as condições materiais de sobrevivência dessa população marcada permanentemente

⁵ Harvey (2014, p. 121) justifica da seguinte forma a utilização desse conceito em contraposição ao conceito de “acumulação primitiva”, utilizado por Marx na obra *O Capital*: “[...] como parece estranho qualificar de ‘primitivo’ ou ‘original’ um processo em andamento, substituirei esse termo pelo conceito de ‘acumulação por espoliação’”. O autor defende esse postulado tendo em vista que o uso de atividades fraudulentas e predatórias como forma de extrair capital tem forte persistência no capitalismo contemporâneo.

pela subalimentação, posto que eram obrigados a trabalhar quase exclusivamente na extração de matérias primas, a exemplo do pau-brasil e no monocultivo da cana-de-açúcar.

Sobrevivendo sob tais condições materiais, essa realidade afetou também a vida daqueles que possuíam algum tipo de deficiência. Até a metade do século XIX, as informações sobre as pessoas com deficiência no Brasil eram esparsas, estando diluídas nas menções referentes à população pobre e miserável (GARCIA; MAIA, 2014). Segundo Jannuzzi (2006), poucos eram considerados deficientes, uma vez que as tarefas existentes podiam ser executadas pela maioria das pessoas com deficiência. Apenas os indivíduos mais lesados despertavam alguma atenção e as ações direcionadas a “resolver” estes casos específicos resumiam-se, quase exclusivamente, ao recolhimento dos abandonados pelas Santas Casas ou destinados a outros locais específicos, medida utilizada para garantir a “proteção” da sociedade (JANNUZZI, 2006).

Em relação à educação das pessoas com deficiência, atrelada às preocupações econômicas e sociais que marcaram todo o Período Colonial, ela foi praticamente nula, prevalecendo o descaso, o silenciamento e a desescolarização. Vale enfatizar que desde o período de invasão até o final do século XVIII, o ensino básico era dirigido apenas para os filhos da elite que, após a conclusão dessa etapa escolar, eram enviados a Portugal e outros países da Europa para cursarem o ensino superior. Antes disso, foram as missões jesuíticas que assumiram papel educacional, tendo por função inculcar padrões culturais e, sobretudo, religiosos aos índios e negros, além de colonos portugueses, a maioria iletrada (ALAMBERT, 1999).

Esse silenciamento perdurou durante o Período Imperial, dada a permanência do trabalho escravo e de uma sociedade tipicamente rural cuja população vivendo em áreas urbanas era de apenas 5,9 %, em 1872. Nesse contexto, nem mesmo a educação geral era motivo de preocupação, pois segundo Jannuzzi (2006) não era necessária para a produção da “mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias” (JANNUZZI, 2006, p. 20).

Nesse período foram criadas duas instituições voltadas para o atendimento educacional de cegos e surdos-mudos⁶: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto de Surdos-Mudos (ISM), em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Entre os fatores que motivaram a criação desses institutos, Jannuzzi (2006) destaca o favorecimento

⁶ Termo utilizado na época.

a pessoas ligadas à figura do imperador, a exemplo do médico José Francisco Xavier Sigaud, cuja filha, Adéle Marie Louise Sigaud, possuía cegueira. Bueno (1993) complementa essa tese ao afirmar que a fundação dessas instituições refletia também a importação de “certo espírito ‘cosmopolita’ dos grandes centros”, sendo constituídos, portanto, “mais como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade” (BUENO, 1993, p. 83).

É importante realçar que as pessoas responsáveis direta ou indiretamente pela criação desses institutos só o puderam fazer em virtude de suas condições de vida favorecidas. No caso do Imperial Instituto de Meninos Cegos, a sua criação está ligada à figura do jovem José Álvares de Azevedo (1834-1854). A seu respeito, pode-se afirmar que a condição de cegueira desde o nascimento não foi um limite para que se tornasse professor, traduzisse livros, redigisse para jornais e tivesse acesso a obras da Biblioteca Nacional por meio de leitores, tal como retratado em uma de suas biografias (LEMOS, 2016).

Essas condições tornaram-se possíveis porque a família de José Álvares, sendo tradicional no Império e possuindo recursos financeiros suficientes, pôde enviá-lo aos dez anos de idade para estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, onde permaneceu durante seis anos, tendo retornado ao Brasil em 1850. Situação semelhante ocorreu com Adéle Marie Sigaud que, a despeito da cegueira, foi alfabetizada sem muitas dificuldades pelo próprio José Álvares de Azevedo, tornando-se mais tarde a primeira professora do Instituto.

O exemplo desses dois jovens demonstra uma dualidade que perpassou toda a história da educação para as pessoas com deficiência no país. Trata-se de um dualismo que, de um lado, manteve um modelo educacional dirigido às camadas superiores e, de outro, um modelo educacional voltado às camadas pobres da classe trabalhadora. Foi exatamente o primeiro modelo – e não o segundo – que possibilitou a alguns cegos como José Álvares e Adéle Marie conquistarem durante o período imperial (final do século XIX) níveis de instrução superiores a de muitos cegos na atualidade.

Esse dualismo fez-se presente nas funções atribuídas aos dois Institutos durante o Período Imperial. Ambos mantiveram a ênfase no ensino profissional com destaque para o aprendizado de ofícios manuais, tais como torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro etc. (JANNUZZI, 2006, p. 26). Conforme Mazzotta (2011), além do ensino profissionalizante, o Instituto de Surdos-Mudos oferecia atendimento educacional voltado para a educação literária. Ainda segundo este autor, as oficinas instaladas visando a aprendizagem de ofícios contemplavam tipografia, encadernação e tricô para os cegos e sapataria, encadernação, pautação e douração para os surdos-mudos.

Assim, prevaleceu nas duas instituições o ensino de ofícios manuais que exigiam pouco conhecimento e destreza intelectual. Conforme Jannuzzi (2006), a ênfase na profissionalização era defendida com o fim de garantir a subsistência dos indivíduos cegos e surdos-mudos e de suas famílias. Segundo a autora:

No fundo, prevalecia na proposta o que já vinha sendo valorizado para a educação das camadas populares. Também em Portugal isso acontecia desde o século XIX nas Casas de Asilo, que recolhiam a infância “desvalida”; como a preocupação era dar-lhes os “meios de trabalho” para o futuro, acreditavam que isto implicava as profissões manuais. A sociedade de então, predominantemente agrária, na qual prevaleciam instrumentos rudimentares manuais de trabalho, justificava tal orientação (idem, p. 26).

É preciso frisar, porém, que mesmo nesse contexto econômico e social, essa orientação valia apenas para a camada popular. Para os filhos dos ricos, a orientação seria totalmente diversa, já que eles deveriam desempenhar, assim como seus pais, a função de dirigentes do país, devendo para isso receber educação diferenciada. Conforme destaca Bueno (1993, p. 70):

Aos cegos e surdos pobres se reservava trabalho manual imbecilizante, um arremedo de salário quando muito, ou senão um catre e um prato de comida. Os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, **marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira**, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida (grifo nosso).

Apesar da ênfase na educação profissional, o atendimento realizado tanto no Imperial Instituto de Meninos Cegos como no Instituto de Surdos-Mudos foi precário, pois abrangeu uma parcela insignificante de indivíduos. Para termos uma ideia, em 1874 essas duas instituições atenderam, respectivamente, 35 alunos cegos entre uma população cujo total de indivíduos cegos perfazia 15.848 e 17 surdos-mudos, considerando que o conjunto que vivia nessa condição chegava a 11.595 indivíduos (JANNUZZI, 2006).

Essa precariedade refletia, segundo Bueno (1993, p. 83), “a pouca necessidade de utilização desse tipo de mão de obra, na medida em que uma economia baseada na monocultura para exportação não exigia a utilização dessa população pelo incipiente mercado de trabalho”. Por outro lado, o fato de ambos os Institutos terem sido criados por meio de uma política de favorecimento a grupos isolados contribuiu de certo modo para que eles ficassem restritos ao mero assistencialismo.

Nesse sentido, Bueno aponta que embora nesse período tenha ocorrido também uma deterioração no âmbito internacional de outras instituições semelhantes, a exemplo dos

institutos criados na França, uma diferença fundamental se deu em relação aos rumos e estratégias adotadas no Brasil: “[...] enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos” (BUENO, 1993, p. 83). Isso porque a economia brasileira, diferentemente do que ocorria nos países europeus onde a produção capitalista já havia avançado e a necessidade de força de trabalho assalariada era maior, era incipiente e as relações de produção ainda não exigiam o investimento na profissionalização desses sujeitos.

Verificam-se, nesse sentido, dois movimentos contrários: de um lado, a tentativa de autoafirmação dos dois institutos, e, de outro, a sua precarização, tendo em vista as especificidades da estrutura produtiva existente no Brasil.

Essa precarização afetava não apenas a oferta de educação para as pessoas com deficiência, mas a educação de modo geral. Conforme dados apresentados por Jannuzzi (2006), no ano de 1978 apenas 2% da população brasileira era escolarizada. Essa autora ainda destaca que ao final do Império houve certo progresso apenas no ensino superior e no ensino secundário e propedêutico, tendo em vista ser este “o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas, como burilamento à vida na Corte, e às poucas camadas médias, além de meio para atingir uma posição mais alta na sociedade de então” (idem, p. 15).

Considerando tais especificidades, podemos resumir as funções da educação para as pessoas com deficiência nos períodos Colonial e Imperial, conforme o quadro que elaboramos.

QUADRO N.º 1

Funções do atendimento (Períodos Colonial e Imperial)

Estrutura da produção	Padrão de consumo da população	Educação especial	Funções do atendimento
Produção concentrada nas grandes fazendas com vistas à exportação. Mão de obra escrava e pouca exigência de mão de obra assalariada.	Consumo restrito a uma pequena elite.	Período Colonial: silenciamento quanto a essa modalidade. Período Imperial: Fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto de Surdos-Mudos (ISM), em 1857.	Garantir a profissionalização necessária à sobrevivência dos surdos-mudos e cegos mediante o aprendizado de ofícios manuais.

Fonte: Organização da autora.

Esse quadro passou por poucas modificações nas primeiras décadas do Período Republicano, marcado pela baixa produção de bens de consumo para atender o precário mercado interno e por maior entrada de capital estrangeiro. Em decorrência desses

investimentos estrangeiros, desencadeou-se no país um pequeno aumento na industrialização destinada ao consumo externo. Vinculado a esse processo de industrialização, formou-se em torno das metrópoles uma pequena rede de cidades nas quais as relações de exploração foram se modificando, sem pôr em questão a orientação econômica fortemente assentada na dependência externa e no baixo padrão de consumo do trabalhador assalariado que, progressivamente, substituíra a mão de obra escrava.

Como consequência tanto da industrialização como da expansão urbana, a população mais que duplicou, totalizando 30 milhões de habitantes, segundo o Censo de 1920. A maioria residia no campo e sobrevivia do trabalho na agricultura baseada no latifúndio (JANNUZZI, 2006). Utilizando dados fornecidos por Basbaum (1976), Jannuzzi resume da seguinte forma a situação do país:

O censo de 1920 acusou no Brasil 648.153 estabelecimentos rurais particulares, num território de 8 milhões e meio de quilômetros quadrados. A área em poder de particulares era de 175.200.000 hectares. Havia cerca de 64 mil grandes proprietários, 600 mil menores, com 40 milhões de hectares. A maior parte dos brasileiros não possuía terra alguma. As técnicas de produção em 1926 eram ainda baseadas no uso da enxada, facão do mato e foice. [...] apenas 13% dos estabelecimentos agrícolas possuíam arado. Raramente o adubo era empregado. (JANNUZZI, 2006, p. 73).

Essa descrição aponta que, apesar de ter ocorrido maior entrada de capital estrangeiro, a maneira de produzir permaneceu praticamente inalterada. Além disso, toda a estrutura de produção estava voltada ao abastecimento do mercado externo, uma vez que a permanência do latifúndio impedia o progresso material da população pobre e, conseqüentemente, minava-lhe as possibilidades de consumo dos bens produzidos no país.

Esses fatores repercutiram nas condições de vida da classe trabalhadora, ocasionando, juntamente ao crescimento populacional ocorrido durante as primeiras décadas do Período Republicano, ampliação na quantidade de pessoas com deficiência. Nesse período, dois registros procuraram contabilizar o número de pessoas com deficiência: o Inquérito Domiciliar de 1900 e o Censo Demográfico de 1920. Tendo como ponto comum o levantamento apenas do quantitativo de pessoas com deficiência sensorial, eles registraram crescimento da incidência de pessoas cegas e surdas para cada mil habitantes. Entre os cegos, o percentual saltou de 15,8% (em 1872) para 29, 8% (em 1920). Em relação aos surdos, de 11,5% (em 1872) para 26, 2% (em 1920) (NERI, 2003).

Esse contingente de pessoas com deficiência continuou tendo pouco acesso à educação. Isso se devia ao modelo econômico agrário-exportador que beneficiou apenas a

camada senhorial mantendo a população pobre excluída dos benefícios alcançados pela produção agrícola, sobretudo do café. Dessa forma, vivendo no campo sem se tornarem, contudo, donos da terra e em condições de trabalho precárias e, ainda por cima, isolados das grandes cidades em que ocorriam os processos de modernização, as oportunidades educacionais da classe trabalhadora eram paupérrimas, estando exemplificada pelo alto número de pessoas analfabetas, conforme dados abaixo:

TABELA N.º 1

Índices de analfabetismo da população brasileira (1890-1920)

<i>Especificação</i>	<i>1890</i>	<i>1900</i>	<i>1920</i>
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936 *apud* Ribeiro (1992, p. 74).

Enquanto a população⁷ geral mais que duplicou nos 30 anos, o total de analfabetos sofreu pouca modificação, englobando 75% da população em 1920. Um dos motivos que ajudam a explicar a permanência do analfabetismo está no fato de que a expansão do ensino se fazia de maneira desigual tendo em vista a realidade econômico-social descrita anteriormente. Além desse motivo, Romanelli (2002, p. 61) aponta o fato da expansão do sistema escolar ter ocorrido de “forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação”.

Essa desigualdade repercutiu no afastamento das camadas populares do acesso à escola, assim como no elitismo educacional. Conforme Ribeiro (1992), o elitismo era maior no ensino secundário, contribuindo para a permanência das funções sociais desempenhadas pelas classes trabalhadoras e dirigentes. A esse respeito, a autora ilustra o dualismo utilizando-se de uma declaração datada de 1923, efetuada pelo médico e professor de história, Júlio Afrânio Peixoto, em que ele afirmou:

Na escola primária o filho do rico, irmanado com o pobre, são bons e maus alunos, mas como os pobres são infinitamente mais numerosos, se tem numerosos alunos maus, tem também muitos bem dotados: digamos, se em 10 ricos há um aluno inteligente, em 90 pobres haverá 9 alunos iguais a esse rico (...). Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode frequentá-lo; o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para as lavouras, para a mão de obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros; jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional (...). Mas como nesses

⁷ O quadro inclui sujeitos de todas as idades.

10 apenas 1 é inteligente, essa 'elite' tem apenas 0,1 de capacidade (*Apud* RIBEIRO, 1992, p. 80).

Embora o elitismo fosse maior no ensino secundário, as camadas economicamente privilegiadas eram beneficiadas também no ensino primário. Isso ocorria porque as reformas instituídas em âmbito estadual isentavam crianças de frequentarem a escola, desde que comprovada sua incapacidade por profissionais habilitados. As reformas também previam a possibilidade de criação de escolas ou classes especiais para tais estudantes (JANNUZZI, 2006). Esse mecanismo de isenção funcionava como um “possível escape do Estado brasileiro no sentido de viabilizar recursos para a educação popular” (*idem*, p. 106), dado que a referida isenção não se limitava apenas aos estudantes com deficiência.

Por outro lado, Jannuzzi (2006, p.106-107) considera que a criação de escolas e classes especiais e o envio de estudantes para estes espaços cumpria a função de “facilitar o rendimento das camadas mais favorecidas, frequentadoras das classes comuns, afastando delas os diferentes, os que tinham dificuldades de aprendizagem, enfim, os que estavam dentro dos amplos conceitos caracterizadores dessa clientela”.

Repercutindo essa orientação política, nas quatro primeiras décadas do Período Republicano foram criadas novas instituições destinadas a atender não apenas às pessoas consideradas surdas e cegas, mas também os deficientes mentais, perfazendo, entre 1920 e 1929, sete instituições dedicadas à deficiência mental e seis para outros (visão e audição)⁸. Em relação às últimas, foram privilegiadas as mesmas funções estabelecidas pelas duas instituições criadas no século XIX, permanecendo a preocupação com a formação para o trabalho e o aprendizado de ofícios básicos que permitissem aos surdos e cegos proverem a própria subsistência (JANNUZZI, 2006).

Quanto à fundação de novas instituições dedicadas à questão da deficiência mental, tratava-se de atender uma preocupação que, de um lado, refletia o “peso que foi adquirindo em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça)” e, de outro, “à educação (a preocupação com o fracasso escolar)” (BUENO, 2004, p. 110). Essas preocupações intensificaram-se ao longo dos anos de 1930 e 1940, marcados pela política desenvolvimentista colocada em prática durante o período Vargas.

Quanto às especificidades desse período, os impactos causados pela rearticulação do capitalismo em nível mundial contribuíram, no início da década de 1930, para que se configurasse com maior clareza a gestação de um novo quadro econômico e político, em

⁸ Essas instituições localizavam-se nos estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais (JANNUZZI, 2006, p. 77).

âmbito nacional. Outro fator marcante foi o papel desempenhado pelo setor cafeeiro, cuja expansão possibilitou maior acumulação de capital, além de financiar o desenvolvimento industrial (MAZZEO, 1988).

Essas mudanças no quadro econômico geraram a necessidade de maior modernização e aceleração da indústria nacional. Não se tratava, entretanto, de nova dinâmica de industrialização voltada para o desenvolvimento progressivo do país, mas da descentralização das estruturas de produção do capital dominante (DOWBOR, 2009). Segundo Costa (2006, p. 121), a política do governo de Getúlio teve como ponto central “a promoção do progresso econômico com o fortalecimento das bases nacionais e criação de uma infraestrutura necessária para o crescimento econômico”.

Nesse contexto, a educação geral processou-se no conjunto da reorganização da burguesia, despontando o entusiasmo e o otimismo pedagógico, de acordo com o lema pregado à altura, “mais educação para todos, para incorporá-los na senda do progresso vivido pelas outras nações” (JANNUZZI, 2006, p. 75). A educação estava atrelada à formação do homem para o trabalho e para o rendimento social. Apesar disso, ocorreram poucos avanços na escolarização das massas, pois em “cada mil habitantes só 54 eram escolarizados em 1932” (JANNUZZI, 2006, p. 109).

Essa discrepância entre a política que pregava a promoção do progresso econômico e a realidade na qual pouco se investiu na escolarização das massas estava relacionada ao desenvolvimento do processo modernizador. Assim, apesar de a industrialização ter exigido maiores investimentos em infraestrutura e em setores sociais como trabalho e educação, a dívida pública aliada ao imperativo da acumulação dificultava o atendimento dessas demandas da população, pois exigia “a canalização de recursos para áreas de interesse do capital, feita à custa do investimento social” (COSTA, 2006, p. 129).

Como exemplo da canalização dos recursos para atender os interesses da acumulação capitalista, Dowbor (2009) cita que, empenhado em atender à classe dominante local, no quadro de um sistema definido pelas regras do capitalismo mundial, o Estado brasileiro efetuou no período vários empréstimos. Esses foram realizados com o propósito de nacionalizar os custos da produção quando ela já não dava grandes lucros para as empresas estrangeiras, ampliando significativamente sua dívida para com o capital internacional. Segundo dados apresentados pelo autor, entre 1889 e 1933 cerca de 75% das receitas da balança comercial foram utilizadas no pagamento da dívida externa (DOWBOR, 2009).

No que tange à situação das pessoas com deficiência, nesse período ocorreu ampliação dos casos de deficiência, em virtude do estado econômico da população de modo

geral, cujo pauperismo se agravava progressiva e continuamente, apesar dos frequentes discursos a favor da classe trabalhadora.

Ilustrando a situação específica desse público, o Censo Demográfico realizado em 1940 contabilizou 64.482 pessoas com cegueira, das quais 64,7% adquiriram a deficiência em virtude de doenças manifestadas ao longo da vida: 21% em virtude de acidentes, 10,4% por causas de nascença e 3,7% não declararam a causa (NERI; SOARES, 2004). Considerando esses dados, fica evidente que no Brasil, desde a década de 1940, os problemas de saúde e de trabalho decorrentes das condições materiais de vida da população pobre colaboraram para a elevação do número de pessoas com deficiência, situação que pouco se modificou nas décadas seguintes.

Com relação às iniciativas educacionais, o atendimento a esse público continuou tendo pouco espaço. Conforme Jannuzzi (2006) e Bueno (2004), as ações do poder público nesse setor processavam-se em ritmo muito lento e havia uma quantidade ínfima de instituições dedicadas a educar os deficientes, muitas delas em condições precárias, pois essa educação não era considerada problema nacional.

Essa situação motivou a criação de instituições particulares, cujos serviços de atendimento ao excepcional⁹ eram acessíveis apenas para alguns poucos, os filhos das camadas sociais bem situadas financeiramente. Nessas poucas instituições, prevaleceram as propostas de ensino emendativo, cuja educação tinha por finalidade suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar os educandos ao nível social dos demais (JANNUZZI, 2006). Além dessas, foram criadas outras entidades privado-assistenciais, cujos serviços eram direcionados, sobretudo, às pessoas com deficiências mentais e visuais¹⁰.

Segundo Bueno (2004), a quase totalidade dessas instituições criadas nas décadas de 1930 e 1940 estava ligada a ordens religiosas e revestiam-se “de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 2004, p. 113). O autor também enfatiza que o número de atendimentos nessa rede era bastante superior ao que era ofertado pela rede pública, fator que contribuiu para que a educação especial seguisse muito mais a direção da privatização do que da oferta desse serviço pelo Estado. Conforme o autor (2004, p.114):

⁹ Mantive os termos utilizados em cada momento histórico.

¹⁰ Para uma descrição mais detalhada dessas instituições, consultar Bueno (2004).

Essa privatização da escola especial parece se antecipar ao movimento de privatização da escola regular, que ocorrerá a partir da década de 1960, e que terá na educação especial um grande aliado em sua defesa, sob a argumentação de que essa privatização possui um alto significado na qualificação do ensino brasileiro.

Assim, tanto na segunda gestão de Getúlio Vargas quanto no governo de Juscelino Kubitschek, ocorreu o fortalecimento da iniciativa privada e a ampliação das instituições filantrópicas que passaram a contar com a assistência técnico-financeira do governo (MENDES, 2010). Como exemplo dessa ampliação, Bueno (2004) acentua a proliferação das Sociedades Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Apoiando-se nos dados apresentados por Lemos (1981), Bueno afirma que, após a fundação em 1954 da primeira APAE brasileira, a instituição multiplicou-se por todo o território nacional, culminando na “criação da Federação Nacional das APAEs, que, no início da década de 1980, congregava mais de duzentas entidades” (p. 119).

Apesar de filantrópicas, essas instituições passaram a receber financiamento estatal com recursos advindos da assistência social, contribuindo, de certo modo, para que o Estado não assumisse o dever de sua responsabilidade voltada à educação dessa população. Ao mesmo tempo, Mazzotta (2011) argumenta que a criação das APAEs induziu autoridades do legislativo e executivo a tratarem do problema do excepcional.

Outro ponto importante que marca esse período diz respeito à instalação de diversos “centros de reabilitação e clínicas privadas, com alto nível de sofisticação técnica, dedicados ao atendimento de crianças deficientes dos extratos sociais superiores” (BUENO, 2004, p. 119). Concomitantemente, fundaram-se escolas privadas de alto nível técnico, entre as quais são elencadas por Bueno: “Escola Mundo Infantil (1956); Centro Ocupacional Avandava (1968); Escola da Carminha (1973); Escola Jatý (1969); Piratinis Instituto Educacional (1971)” (BUENO, 2004, p. 119), todas localizadas no Estado de São Paulo. Entre o público atendido por essas instituições figuravam crianças com problemas de comportamento, deficientes mentais, deficientes neuromotores graves, além de estudantes com distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados.

Ainda de acordo com Bueno (1993), a criação dessas escolas privadas revelava uma característica marcante no processo de ampliação da oferta de educação especial no Brasil, quer seja,

[...] a distinção crescente entre as entidades filantrópico-assistenciais, que se dirigiram à população deficiente oriunda dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado e que, no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de privatização que ocorreu no

país nos campos da saúde e da educação. Essa distinção deixa patente que, 'enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos da assistência e caridade públicas, passou-se a se oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação. (BUENO, 1993, p. 96)

Essa distinção estava atrelada à disputa entre os que defendiam a expansão e a melhoria da escola pública e os que defendiam as escolas particulares, fossem elas confessionais ou meramente mercantis. Essa disputa esteve presente em todo o processo de tramitação da Lei 4.024 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aprovada em dezembro de 1961, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) possibilitou maior fortalecimento das instituições filantrópicas de caráter privado. Assim, após várias disputas, o texto final da referida LDBN beneficiava os setores privados com previsão de verbas e assentos junto aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

Tais benefícios se estendiam às instituições que se ocupavam da educação dos excepcionais, como expressava o artigo 89: “[...] tôda 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, s/p). Nesse sentido, a educação especial continuou à margem do ensino público durante toda a década de 1960, agravando-se ainda mais pelas medidas adotadas durante o regime militar instaurado após 1964.

Em relação às condições educacionais nos primeiros anos do regime militar, ainda era elevado o grau de analfabetismo e havia baixo percentual de escolarização da população. Conforme Germano (1990, p. 9), a política educacional durante o regime “contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas”, ao mesmo tempo que “privilegiou o topo da pirâmide social”. Roseli Terezinha Kuhnen (2016) enfatiza que as atribuições da educação nesse quadro estavam atreladas ao projeto de formação humana, o qual se empenhava em defender o desenvolvimento capitalista no país como um apêndice do capitalismo dominante internacional, ao mesmo tempo que buscava incutir um pensamento favorável ao regime militar.

Nesse contexto, “a educação tinha como função preponderante, contribuir na **luta incansável da ditadura para conquistar os indivíduos no plano da subjetividade**, caracterizada pela busca de coesão e de não-contestação com o regime” (idem, p. 129). Ainda segundo a mesma autora, a educação das pessoas com deficiência não ficou fora disso uma vez que:

Tornar os deficientes úteis à sociedade, no contexto da ditadura militar, tinha como elemento central a estratégia psicossocial de **homogeneização das singularidades**. Nesse contexto, a educação tinha como função contribuir para a constituição de uma consciência coletiva homogênea, para abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral (KUHNNEN, 2016, p. 130).

Nessa ótica, a educação voltada para as pessoas com deficiência desempenhou uma função pedagógica, buscando incultir nos indivíduos ideais e atitudes favoráveis à consolidação e reprodução da direção adotada no período. Ao final da década de 1960, podemos assim resumir as principais funções da educação para os sujeitos com deficiência.

QUADRO N.º 2

FUNÇÕES DO ATENDIMENTO (INÍCIO DA REPÚBLICA AO FINAL DE 1960)

Décadas	Estrutura da produção	Padrão de consumo da população	Educação especial	Funções do atendimento
1890-1920	Produção essencialmente agrícola (ênfase no café). Substituição da mão de obra escrava. Uso de técnicas de produção rudimentares. Pequeno aumento da industrialização nos grandes centros.	Baixo padrão de consumo do trabalhador. Fragilidade do mercado interno.	Afastamento das pessoas com deficiência do acesso à educação. Isenção da obrigatoriedade de matrícula. Criação de escolas e classes especiais.	Facilitar o rendimento das camadas mais favorecidas que frequentavam as classes comuns do ensino público. Dotar cegos e surdos de condições para proverem seu sustento.
1930 - 1960	Maior desenvolvimento industrial associado ao capital estrangeiro. Aceleração da indústria nacional.	Baixo consumo em virtude da precariedade nas condições de vida da população.	Poucas instituições públicas, a maioria em condições precárias. Ampliação das instituições filantrópico-assistenciais destinadas à educação das camadas pobres e criação de instituições particulares destinadas a educação dos extratos de maior	Formar profissionais necessários ao processo de industrialização e desenvolvimento do país. Tornar os deficientes úteis à sociedade.

			renda.	
--	--	--	--------	--

Fonte: organização da autora.

Apesar das mudanças ocorridas no processo produtivo e de uma maior expansão no número de instituições voltadas ao atendimento educacional, nota-se que a educação desse público continuou ocupando um lugar marginal, sobretudo na iniciativa pública. Nesse sentido, é útil lembrar as reflexões de Mazzotta (2011) quando afirma que a educação especial na política educacional brasileira começa a se esboçar no final da década de 1950 e início de 1960, porém como um apêndice indesejável. Parafraseando o autor (2011), tratava-se muito mais de assistência do que de educação. E, do mesmo modo como ocorreu nos períodos anteriores, as atribuições educacionais foram desempenhadas com a finalidade de adequar a formação dos indivíduos às necessidades do processo político, econômico e social.

A partir da década de 1970, ocorre a criação de um órgão oficial cujo objetivo foi concretizar a ampliação quantitativa e qualitativa do atendimento educacional criando diversos serviços de atendimento, em toda a nação. Passadas duas décadas, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) fazia alusão à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) como um fato que se revestia “da maior importância, em qualquer análise histórica [...], por marcar o início das ações sistematizadas, visando à expansão e melhoria do atendimento educacional prestado no Brasil” (BRASIL, 1994, p. 28). As ações desenvolvidas desde a criação desse órgão até o final da década de 1990, visando essa ampliação, é o que discutiremos a seguir.

1.2 A política de educação especial entre as décadas de 1970 a 1990

As três últimas décadas que antecedem o início do século XXI são consideradas o período em que a educação especial se configura como política educacional no ordenamento geral brasileiro. Nelas, ocorre maior concentração populacional em áreas urbanas. De acordo com dados apresentados por Rodrigues (1994), a partir de 1970 a maioria das famílias passou a morar nas cidades, sendo que no início da década de 1980 o total de pessoas residentes nessas localidades atingiu 80 milhões aproximadamente (cerca de 67% da população), enquanto a população rural era de 39 milhões.

Essa taxa de urbanização contribuía, de certa forma, para reforçar a necessidade de ampliação dos serviços de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Nesse sentido, retomaremos brevemente o panorama histórico e as principais ações desenvolvidas nesse período que vai do início da década de 1970 ao final da década de 1990.

1.2.1 Década de 1970

Com relação ao panorama histórico da década de 1970, de modo geral ela é lembrada na história por se constituir o período mais duro do regime militar e, ainda, pelo auge e decadência do chamado “milagre econômico”, caracterizado pelo maior crescimento da economia brasileira no período entre 1968 a 1973.

Entre os elementos que caracterizavam o crescimento econômico estavam o controle inflacionário, o investimento em projetos de desenvolvimento de grande porte, com maior abertura à participação do capital internacional, bem como as taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Tudo isso visava a transmitir a imagem de “um Brasil moderno, em contraste com o país agrícola das décadas anteriores” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 152). Todavia, segundo Harbert (1996), o crescimento da economia brasileira nada tinha de milagroso. O falso milagre sustentava-se em três pilares básicos:

O aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial, às mais duras condições de trabalho e repressão política; a ação do Estado garantido a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional; e a entrada maciça de capitais estrangeiros na forma de investimentos e empréstimos (HABERT, 1996, p. 14).

Desse modo, ao contrário do que se supunha, o milagre econômico resultou em estatização da dívida contraída pelas empresas privadas por meio de empréstimos no exterior e, sobretudo, exigiu a transferência de recursos para esse setor em detrimento das políticas sociais. Apenas para termos uma ideia dos resultados do milagre econômico, no início da década de 1970, de cada mil crianças nascidas vivas 114 morriam antes de completar o primeiro ano de vida. Em 1975, 72 milhões de brasileiros (67% da população) eram subnutridos (HABERT, 1996).

Para justificar a diminuição dos gastos sociais e seu direcionamento para o financiamento do capital privado, o Estado buscou o consenso da sociedade civil, particularmente das classes subalternas. Nesse contexto, Wellington Germano (1990, p. 128) afirma que, a partir do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 1975-79, as políticas sociais “passam a adotar constantes apelos participacionistas, nos seus respectivos discursos e projetos, fazendo com que a ideologia da ‘integração social’ substituísse paulatinamente a denominada Ideologia da Segurança Nacional”.

Em relação à educação, as reformas efetuadas no ensino de 1º e 2º graus e a ampliação da escolaridade obrigatória, instituída pela Lei 5692/71, visava, entre outros aspectos,

“absorver temporariamente a força de trabalho ‘supérflua’, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho” (GERMANO, 1990, p. 237). Além disso, havia ainda a preocupação em atender a uma demanda social, pois, à medida que se expandia o sistema escolar, maiores eram as exigências dos empregadores com a “elevação dos requisitos educacionais das forças de trabalho” (idem, p. 238).

Essas medidas estavam de comum acordo com o planejamento econômico e social adotado durante o regime militar, o qual estava marcado pela concepção tecnocrática e economicista¹¹, pela racionalidade técnica e pelo planejamento voltado principalmente ao desenvolvimento econômico. Conforme Vieira e Farias (2011), essas concepções tiveram fortes repercussões sobre o contexto educacional brasileiro na década de 1970, “constituindo-se mesmo numa marca da gestão pública em geral e, da educação em particular” (idem, p. 166).

Quanto à educação especial, conforme Bueno (1993, p. 37):

A ampliação mais intensa da educação especial no Brasil correu *pari passu* com a adoção de modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com investimentos maciços de capital estrangeiro, e a formação de imensos conglomerados econômicos, ocasionando crescente concentração de renda, processos desenfreados de urbanização e o surgimento de enormes bolsões de miséria nos centros urbanos.

Nesse sentido, ocorre em toda a década de 1970 uma ampliação na oferta dos serviços de atendimento educacional às pessoas com deficiência; essa expansão se fazia necessária uma vez que à época havia grande preocupação com a pessoa com deficiência em virtude da transferência de grande número de famílias para áreas urbanas¹². Além disso, a ampliação dos serviços de educação especial visava atender as exigências postas pelas concepções já elencadas acima, direcionadas à tecnocracia, à racionalidade e à educação com vistas ao desenvolvimento econômico.

Conforme Nesdete Mesquita Corrêa (2012), nos primeiros anos da década de 1970, Nise Pires, exercendo o cargo de técnica de educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), foi encarregada de operacionalizar o Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura, a fim de traçar diretrizes e estratégias para a educação especial. Para isso, Pires¹³ coordenou a direção de um grupo-tarefa entre julho de

¹¹ Para aprofundar a questão da concepção tecnocrática nesse período, sugerimos o estudo do texto: “Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar de Amílcar de Oliveira e Marisa Bittar (2008).

¹² Essa questão será analisada de modo mais detido no Capítulo 2.

¹³ Além de técnica do INEP, Nise Pires possuía ampla experiência profissional como administradora no sistema escolar público da Guanabara e na área federal como pesquisadora, tendo integrado o Grupo de Trabalho que

1972 a fevereiro de 1973, contando com a consultoria dos professores, técnicos e especialistas em educação especial, David M. Jackson e James J. Gallagher, ambos norte-americanos.

Fruto dos acordos estabelecidos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)¹⁴, a assessoria “visou atender critérios e demandas do desenvolvimento econômico orientado pelo capital internacional, que tinha seus princípios fundamentados na Teoria do Capital Humano” (CORRÊA, 2012, p. 51). Tornou-se famoso nos relatos desse período o discurso de Gallagher (1974, p. 99-100), em que ele analisa:

Embora o custo da educação especial seja maior que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos. Os Estados Unidos já vêm, em geral, aceitando o princípio segundo o qual as despesas com a educação de uma criança infradotada são muito menores do que os custos com a sua manutenção durante o seu período de vida, caso ela não receba treinamento. Por exemplo, um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$ 250.000 durante toda a vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados, pode tornar-se uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os gastos com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação.

As primeiras linhas desse fragmento evidenciam que, na década de 1970, estava presente a compreensão segundo a qual o atendimento no contexto exclusivo da educação especial era de custo econômico mais elevado que o atendimento no ensino regular. Essa compreensão nos leva à hipótese de que, desde aquela década, já estavam sendo instauradas as bases daquilo que a partir principalmente da década de 1990 foi denominado de educação inclusiva, questão que será mais bem evidenciada no próximo capítulo.

De comum acordo com as recomendações acima, Pires afirmou, ao se referir às prioridades e soluções para a educação especial naquele período, que o atendimento aos excepcionais representava investimento compensador, mesmo considerando-se apenas o ponto de vista econômico. Nas suas palavras de técnica responsável pelo setor, “a educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que, na maioria dos casos, venham a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de se tornar elementos participantes na sociedade” (PIRES, 1974, p. 18-19).

elaborou a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Pires também foi agraciada com a Ordem Nacional do Mérito Educativo, condecoração criada em 1955 com objetivo de conceder títulos honoríficos a personalidades nacionais e estrangeiras que se tenham distinguido por excepcionais serviços prestados à educação.

¹⁴ Trata-se de um organismo do governo dos Estados Unidos que, a partir de 1964, passa a assessorar o regime militar, principalmente, na área da educação. Segundo João Cardoso Palma Filho (2005), a concepção educacional da Usaid assentava-se em três princípios básicos: educação e desenvolvimento, educação e segurança, e educação e comunidade.

Para Kassar (2011a), esse raciocínio apontava para a incorporação da Teoria do Capital Humano na educação especial na década de 1970, de modo que a justificativa para a instalação dos serviços de atendimento para estudantes com deficiência “pautou-se, ao menos em parte, em sua função econômica, evidenciando a preocupação com a relação custo-benefício direcionando a política educacional” (KASSAR, 2011a, p. 69). De acordo com Germano (1990, p. 201):

O conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960 por economistas liberais – notadamente ingleses e norte-americanos – que se preocuparam em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalistas.

Ainda na década de 1970, os acordos visando estabelecer convênios de assistência técnica e financeira ensejaram a criação, no ano de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), tendo como meta principal a oferta de apoio técnico com prioridade para a expansão quantitativa. Entretanto, a cooperação técnico-financeira beneficiou mais as instituições particulares que o sistema público.

Essa é a conclusão que se tem pela confrontação dos dados apresentados por Andressa Santos Rebelo (2016) e Jannuzzi (2006). Segundo Rebelo, em 1974 os estabelecimentos públicos de atendimento aos “excepcionais” correspondiam a 75,4% do total, “proporção superior ao de instituições particulares (24,6%)” (2016, p. 51). Contudo, os dados apresentados por Jannuzzi (2006) mostram que, de 1974 a 1987, enquanto as instituições especializadas públicas sofreram redução de 21.522 para 14.459, as instituições particulares obtiveram um salto de 40.129 para 65.911.

Os dados apresentados por Bueno (2004) também indicaram uma supremacia da rede particular em relação aos atendimentos realizados na esfera pública. De acordo com ele, entre 1974 e 1981 o total de alunos atendidos no Brasil passou de 96.413 para 102.268. Houve, portanto, um crescimento muito aquém do esperado, pois sete anos após a criação do CENESP o aumento foi de apenas 8,17%. Desse total de 102.268 em 1981, 43.432 eram atendidos pela rede privada. Assim, o autor entende que se por um lado a ação do Estado não beneficiou a iniciativa privada, por outro, “não se encaminhou para a publicização da educação especial” (BUENO, 2004, p. 145).

O maior benefício para as instituições particulares se fazia presente também no orçamento destinado a efetivar a educação especial no país. Conforme Mazzotta (2011), no período compreendido entre 1977 a 1979, 58,70% dos recursos destinados à educação

especial eram direcionados para as instituições particulares. Tal informação é corroborada por Bueno, com base nos relatórios publicados pelo CENESP em 1977:

A priorização das entidades privadas em detrimento do ensino público fica ainda mais evidente ao se verificar que enquanto a previsão de repasse de verbas para os sistemas estaduais de ensino, para o período 77/79, foi da ordem de 21 milhões de cruzeiros, para as instituições privadas atingiu o montante de 87 milhões, ou seja, mais de quatro vezes a da prevista para as redes públicas estaduais de educação especial (BUENO, 1993, p. 113).

Verifica-se, portanto, que as ações efetivadas durante a década de 1970 não foram suficientes para que a educação especial pudesse avançar em relação à quantidade de atendimentos. Caberia então aos governos instituídos na década de 1980 desenvolverem essa tarefa tanto no plano quantitativo, quanto no plano qualitativo.

1.2.2 Década de 1980

A década de 1980 inaugura o fim do regime militar e o início do processo de redemocratização do país. Entretanto, os anos de 1980 se iniciam no plano social, com o acirramento das desigualdades regionais e de classe e o aumento da pobreza não apenas no país, mas em nível mundial. Nesse período, 500 mil crianças morrem de fome na África e na América Latina e a renda familiar cai de 10 a 25% (Rodrigues, 1994). No caso do Brasil, Salvatore Santagada (1990, p. 123) assevera:

O país rico, com uma sociedade pobre, entra na década de 80 submergido em uma crise econômica e social sem precedentes. A taxa média anual de crescimento da indústria de transformação foi de apenas 1,5%. Os investimentos despencaram para um patamar de 17,6%, enquanto o PIB cresceu somente 3%. A taxa média de crescimento do PIB “per capita” foi irrisória: os 0,8% demonstram o empobrecimento da população.

Em relação à economia do país, o fim do milagre econômico herdado da década anterior foi agravado pela recessão no plano internacional, ocasionando queda na produção nacional e aumento do desemprego. Para superar as dificuldades financeiras, a estratégia utilizada pela classe dirigente que comandava o país foi contrair novos empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Rodrigues (1994), em 1982 o governo brasileiro recebeu crédito de U\$\$ 4,7 bilhões parcelado em três anos, comprometendo-se a tomar medidas objetivando o equilíbrio econômico. O resultado dessa medida foi o aumento

da dívida externa que atingiu no mesmo ano US\$ 95 bilhões e a imposição de sacrifícios à classe trabalhadora.

Paralelamente a essa situação, a base política se engaja em propagandar melhorias nos setores sociais, como alimentação, saúde e educação. Assim, durante sua gestão presidencial (1985-1990), José Sarney utiliza com frequência o *slogan* “tudo pelo social”. Esse apelo, por sua vez, estava atrelado à necessidade de redução da pobreza que recaía sobre a maioria da população.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - IPNDNR (1986-89) ilustra essa necessidade ao definir o combate à pobreza como uma meta estratégica para o alcance do desenvolvimento. Conforme seus formuladores:

Este é um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. Todos os programas e recursos aqui definidos dirigem-se para essas três metas estratégicas. O I PND reflete a decisão pela retomada do crescimento econômico, desta vez com clara orientação social. O governo recusa a recessão como alternativa de política econômica. [...] Nenhum modelo de crescimento é capaz, por si só, de erradicar a pobreza que atinge, em níveis intoleráveis, grande parcela da população brasileira. Não se trata somente de evitar novos sacrifícios aos trabalhadores e às camadas mais pobres. A retomada do crescimento, conforme os propósitos deste plano, supõe a gradual recuperação do salário real. (BRASIL, 1986, s/p)

Não obstante o constante apelo para a redução da pobreza presente no Plano, Falcão (1989) assevera que no Brasil o que ocorreu durante esse período de transição foi um “estado assistencial¹⁵”, amparado por uma “sociedade-providência”, em que a população civil passou a preencher as lacunas deixadas pela carência de proteção social. Esta situação afetava até mesmo a educação, sendo um dos problemas apontados pelos responsáveis pelo planejamento educacional, o “escasso entrosamento da escola com a comunidade e a reduzida participação dos diferentes grupos populacionais na proposta de uma educação democrática, voltada para o desenvolvimento social e econômico do país” (BRASIL, 1986, s/p).

Embora a partir da segunda metade da década o governo tenha eleito como uma de suas principais metas no campo educacional, a expansão da oferta da educação básica, assegurando escolaridade fundamental completa de oito anos às crianças entre 7 e 14 anos, a precariedade no setor refletia os graves problemas enfrentados no plano geral. Assim, o IPNDNR reconhecia, como um dos fatores que dificultavam o alcance da escolarização das

¹⁵ Garcia (2014, p. 107) caracteriza esse Estado como aquele “identificado por enorme selvageria econômica, altas taxas de desigualdade social, regimes políticos autoritários, grande endividamento externo e pobreza banalizada”.

crianças nessa faixa etária, a questão da seletividade social e econômica no ensino. De acordo com esse documento:

No início da década de 70, o extrato de renda de até um salário mínimo deixou de enviar 52% de suas crianças à escola, em comparação com apenas 3% das camadas sociais de renda de dez salários mínimos. Ao final da década, o quadro permaneceu quase inalterado. Isto decorre, a um só tempo, da pobreza e da deficiente oferta de serviços educacionais às camadas menos favorecidas. (BRASIL, 1986, s/p).

O fragmento não deixa dúvidas quanto a quem era prejudicado pela ausência da oferta de serviços educacionais. Eram majoritariamente as crianças pobres, cujas rendas familiares não alcançavam sequer um salário mínimo. Para os que recebiam até dez salários, essa ausência não representava risco algum, visto que apenas 3% não eram enviados à escola. Por sua vez, o documento dava muito mais ênfase à ausência de serviços do que às causas da pobreza da população. Apesar de reconhecer a necessidade de ampliação, não se discutia a natureza e a qualidade dos serviços a serem oferecidos.

Essa seletividade econômica também estava presente no ensino regular de 2º grau, que se mostrava ainda mais seletivo. Entre os alunos que frequentavam este nível escolar, O IPNDNR apontava que “apenas 15,6% originam-se de famílias com renda mensal até três salários mínimos, enquanto 65% vêm de famílias com mais de cinco salários mínimos de rendimento” (idem, s/p). Entre os estudantes que provinham de famílias com renda mensal de até três salários mínimos, cerca de 52% se viam obrigados a frequentar cursos noturnos, geralmente de qualidade inferior, predominando nessa situação os que precisam trabalhar e estudar.

Apesar das aspirações governamentais com vistas a alterar esse diagnóstico, o IPNDNR teve pouco êxito no que se refere às metas para a educação. Segundo Rodrigues (1994) o número de analfabetos aumentou ao final da metade da década, alcançando 31,7% da população jovem em 1981 e subindo para 33,8% em 1986.

Um dos fatores que explica a discrepância entre o que havia sido planejado e os resultados alcançados reside, segundo Kuenzer (1993), na ausência de direção e fragmentação na formulação da política educacional, ocorrendo pouca ou nenhuma inovação nesse período de transição. De acordo com a autora (idem, p. 56; 82):

Esta tendência instaurou-se no MEC de 1985 em diante, quando, não obstante a existência do Plano “Educação para Todos”, privilegiou-se uma estratégia de repasse aos Estados e Municípios, com objetivos clientelistas, que desconsiderou aquele Plano. [...] É a partir desta época que o MEC passa a se relacionar diretamente com

os municípios, justificado pela necessidade de “descentralização” como imperativo de democratização. A partir daí, o MEC configurou-se mais como articulador e viabilizador das demandas educacionais, em todos os níveis. Assim, substituiu-se o centralismo tecnocrático pela fragmentação com fins clientelistas. Os resultados continuam os mesmos, ou seja, a drenagem de recursos para ações nem sempre justificáveis, aprovadas pelo privilegiamento das relações políticas como critério de atribuição de recursos.

No campo da educação especial, a fragmentação e ausência de direção deixaram também as suas marcas. Assim, em 1986 o CENESP é transformado em SESPE (Secretaria de Educação Especial) a qual é transferida para Brasília (MAZZOTTA, 2011).

As ações efetivadas pela SESPE estavam pautadas pelas recomendações presentes no IPNDNR; esse possuía quatro parágrafos destinados a educação especial nos quais, diferentemente dos demais parágrafos referentes à educação, não havia qualquer diagnóstico quantitativo relativo ao atendimento educacional. O IPNDNR apenas mencionava que além dos problemas comuns ao ensino regular, se fazia necessário ressaltar a insuficiência de docentes especializados para exercerem as atividades junto a esse público.

Quanto à presença do clientelismo e do privilegiamento nas relações políticas, tais elementos se fizeram presentes também na escolha para presidir a SESPE, do advogado e ex-deputado federal Rômulo Galvão de Carvalho, o qual, segundo Jannuzzi (2006), Bueno (2004) e Mazzotta (2011), não possuía nenhum vínculo anterior com a educação especial.

Além dos problemas relacionados aos fatores citados anteriormente, a educação especial também sofreu os impactos do modelo político adotado para a redução da pobreza, sendo a profissionalização dos sujeitos com deficiência um aspecto importante a ser alcançado mediante a maior oferta educacional. Assim, o IPNDNR (BRASIL, 1986) definiu como um dos principais objetivos a ser alcançado pelo Programa de Educação Especial¹⁶ a “integração na força de trabalho, dos indivíduos portadores de deficiências, mediante ações voltadas para seu preparo profissional, envolvendo-se, nesse propósito, empresas, entidades comunitárias, associações de classe e outras organizações sensibilizadas com o tema” (idem, s/p).

O referido plano entendia que somente por meio de um esforço conjunto da sociedade seria possível assegurar aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica – a oferta de atendimento educacional seria um dos pilares para o alcance desse objetivo.

¹⁶ Além do Programa de Educação Especial estavam previstos também outros sete programas: Educação para Todos, Melhoria do Ensino de 2º Grau, Ensino Supletivo, Nova Universidade, Desporto e Cidadania, Novas Tecnologias da Educação e Programa de Descentralização e Participação (BRASIL, 1986).

Todavia, segundo análise realizada por Bueno, ao final da década de 1980 poucos foram os avanços em relação à oferta de educação especial.

À população deficiente oriunda das camadas populares, vista como incapaz de garantir sua própria subsistência, nada mais poderia ser destinado senão “as sobras das migalhas” representadas pelo baixo número de atendimentos oferecidos pela rede pública e pela baixa qualidade do trabalho realizado (BUENO, 2004, p. 151).

Jannuzzi chega a uma conclusão parecida ao analisar os dados referentes ao atendimento educacional no fim da década de 1980. Segundo ela, em 1987 o número de alunos atendidos era de 159.492¹⁷. Desse total, 88.688 estavam em estabelecimentos públicos e 70.804 nos estabelecimentos privados. O total de alunos atendidos no ensino regular, somando-se os estabelecimentos públicos e privados, era de 75.122, enquanto o total de estudantes atendidos pelas instituições especializadas públicas e privadas era bem maior: 84.370 (JANNUZZI, 2006, p. 152).

Embora o número de alunos atendidos pelas instituições especializadas fosse maior que o de estudantes atendidos no ensino regular, havia maior número de estabelecimentos voltados ao ensino regular (4.209 ao todo) do que instituições especializadas (1.056). Outra característica apontada pela autora é que enquanto no ensino regular a maior parte das instituições era pública (4.114 contra apenas 95 privadas), em relação às instituições especializadas ocorria uma inversão, pois 847 concentravam-se na iniciativa privada e apenas 209 em instituições públicas.

Logo, é possível inferir que a maioria dos alunos atendidos pelas instituições especializadas tinha que pagar (com recursos próprios ou do Estado) pela oferta desse serviço, já que 80,2 % dos estabelecimentos nessa categoria eram privados. Como era o atendimento nessas instituições especializadas privadas? Quantos eram os alunos que usufruíam de recursos do governo (bolsas de estudo) para frequentar tais estabelecimentos? Seria o fim dessas instituições contribuir para o processo de escolarização? Essas são questões que merecem uma atenção maior por parte das pesquisas.

Quanto às modalidades de atendimento, os dados apresentados por Bueno (2004) atestam que em 1987 os atendimentos eram realizados em classes comuns, classes especiais e escolas especiais. A classe especial respondia pela maior parte dos atendimentos (3.598), seguida pelas escolas especiais (907) e classes comuns (508) (BUENO, 2004, p. 146). O autor

¹⁷ Esse número é um pouco superior ao apresentado por Bueno (2004, p. 145), pois ele registrou 159.325. Entretanto, esses autores já advertem em suas obras que as fontes consultadas apresentam divergências estatísticas.

conclui, a partir desses números, que houve maior absorção de “crianças excepcionais por sistemas segregados de ensino” (idem, p. 146).

A aprovação da Constituição Federal (CF) em outubro de 1988 trouxe um novo alento às pessoas com deficiências, pois incluiu diversos artigos que se referiam a esse público específico. Em relação à educação, o artigo 208 afirmou que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012, p. 122). A constituição não especificava, todavia, o que se entendia por atendimento educacional especializado, apesar de afirmar que este deveria ser oferecido preferencialmente no ensino regular. Quais ações foram colocadas em prática e que rumos tomou a educação especial após a promulgação da Constituição? Discutiremos esse tema no próximo tópico.

1.2.3 Década de 1990

Durante a década de 1990, a situação da classe trabalhadora no país agravou-se em decorrência da incorporação de políticas vinculadas à doutrina neoliberal que marcaram a inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho, caracterizada pela acumulação flexível. A respeito da década, Lúcia Maria Wanderley Neves (2008, p. 11) afirmou:

Sob a inspiração das instituições multilaterais (FMI e Banco Mundial), iam sendo implementadas políticas de cunho neoliberal, com vistas a integrar de forma associada e dependente a região ao modelo de globalização produtiva e de capitais. Paulatinamente, vinham sendo implementados programas de estabilização e de reformas estruturais cuja orientação dominante privilegia o fomento da concorrência, através da abertura comercial, da desregulação e da privatização.

No campo econômico essas reformas representaram o desmonte da face social do Estado e a sua transformação em elemento de garantia do capital. Esse desmonte foi observado pelo crescimento do desemprego, pela expansão do trabalho informal, assim como pela elevação no número de famílias de baixa renda e o aprofundamento da violência no campo e nas cidades (GARCIA, 2014).

Além disso, a qualidade de vida diminuiu consideravelmente, sendo traduzida conforme Neves (2008, p.22) pelo agravamento da miséria, “pelo aumento de doenças infecto-contagiosas, pelo aumento da mortalidade infantil ou pela utilização de métodos compulsórios de planejamento familiar”. Ainda segundo a autora, “a tuberculose colhia dez novos pacientes por hora e a hanseníase expandia-se, contando com 223.339 doentes registrados e mais de 60.000 não catalogados” (idem, p. 23). Igualmente, crescia no país o

número de mulheres esterilizadas, perfazendo seis milhões no início da década (equivalente a 27% do total de mulheres férteis no país).

Logo no início da década, os dados divulgados pelo Censo de 1991 evidenciaram a intensa concentração de renda no país, além de expor o processo de urbanização iniciado nas décadas anteriores. Conforme dados apresentados por Neves (2008, p. 23), “três entre quatro brasileiros residiam nas cidades. A população era 75,4% urbana e 24,53% rural”¹⁸. Além dessa mudança, o Censo também registrava o aumento do número de brasileiros com 65 anos e mais.

Em relação à população com deficiência, o Censo de 1991 apontou um total de 1.667.785 indivíduos com deficiência, correspondendo a 1,14% da população total. Desse total, 23,8% referia-se a pessoas com mais de 60 anos de idade e uma cifra considerável (46,76%) recebia menos de dois salários mínimos mensais. A estes, somavam-se 2,84% de pessoas com deficiência que não possuíam nenhuma forma de renda. Tratava-se, segundo Jannuzzi e Jannuzzi (1998, p. 2903), de “uma população que sofre as consequências de falta de alimentação, saneamento básico, trabalho, educação, habitação, que de alguma forma devem ser consideradas prioritárias na definição de políticas públicas”.

Essa quantidade de indivíduos com baixa renda entre as pessoas com deficiência não era uma característica própria desse grupo, mas de boa parte da população do país empobrecida pelas políticas de cunho neoliberal. Essa situação da população brasileira exigiu, segundo afirma Neves (2008), que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) adotasse:

Uma abordagem de “engenharia social”, uma estrutura política para “administrar a pobreza” e acalmar a agitação social a custo mínimo para os credores. Os chamados “programas de metas” destinados a “ajudar os pobres”, combinados com a “recuperação de custo” e a “privatização” dos serviços de saúde e educação, foram apresentados como um meio “mais eficiente” de implementar programas sociais (idem, p. 180).

Nesse sentido, foram sendo estabelecidas durante o governo de FHC reformas do Estado que, consonantes com a doutrina neoliberal, provocaram mudanças no sentido de tornar a administração pública menos burocrática e mais gerencial (GARCIA, 2014). Ao mesmo tempo, propôs-se o investimento em estratégias que visavam tornar a sociedade mais inclusiva, sendo essa bandeira amplamente defendida nos discursos oficiais¹⁹.

¹⁸ Ultrapassavam a média nacional de urbanização as regiões Sudeste (88,01%) e Centro-Oeste (81,26%). Abaixo da média estão as regiões Nordeste (60,64%) e Norte (57,83%).

¹⁹ Esse tema será discutido melhor no Capítulo 2.

No que pese as políticas educacionais instituídas nesse período, Garcia (2014) afirma que a década de 1990 foi bastante fecunda, principalmente nos aspectos relativos à gestão. Para ela, as mudanças buscaram acompanhar as reformas de Estado, justificando-se pela “necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista” (p. 105).

Esses problemas afetavam igualmente a educação especial brasileira, principalmente nos aspectos referentes à insuficiência de atendimentos e a necessidade de universalização da educação para esse público. Quanto ao primeiro desses aspectos, Jannuzzi e Jannuzzi (1998) com base no Censo de 1991 afirmaram que, entre as pessoas com deficiência, havia ainda no início da década uma grande proporção dos que nunca frequentaram a escola. Na avaliação dos autores, “a situação parece continuar a mesma: não se coloca o deficiente na escola ou porque ela não existe, está longe da casa ou porque se presume que o deficiente deve ser deixado fora desse ambiente” (idem, p. 2900). A insuficiência de atendimentos foi destacada no documento *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL/SEESP, 1994, p. 7):

A expectativa é de que, até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento, o que ainda pode ser considerado muito pouco, tendo em vista a atual demanda, estimada em torno de 10 por cento da população, dos quais apenas cerca de 1 por cento recebe, atualmente, atendimento educacional.

Quanto à necessidade de universalização, havia certa pressão para que o país passasse a adotar, na educação especial, as recomendações resultantes da Declaração de Salamanca. Essa declaração acabou repercutindo na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que, além de ter criado um capítulo específico para tratar da educação especial, foi fundamental para alavancar novas formas de organização do atendimento escolar às pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, com um viés gerencial, preconizava a necessidade de inserção dos estudantes com deficiência preferencialmente no ensino regular, já que os custos para mantê-los em instituições especializadas foram considerados altamente onerosos para o Estado. Esse viés referendado pela LDB 9394/96, no entanto, não questionou a forte atuação das instituições filantrópicas, como já vinha ocorrendo desde as décadas anteriores, mas fortaleceu os discursos em torno da necessidade de participação civil da população como forma de compensar a redução de custos na esfera educacional. Essa atuação é reforçada pelos

próprios documentos norteadores da política de educação especial. Entre eles, o documento *Educação Especial no Brasil*, do MEC/SEESP (1994), fornecia um exemplo:

É necessário [...] contar com o aproveitamento dos recursos da comunidade, não só para o barateamento de custos, mas, sobretudo, como **parceria**, para que se cumpra o direito à educação. No campo da educação especial, a sociedade brasileira tem exercido um papel decisivo no enfrentamento da questão. As soluções, sem dúvida, dependem do empenho conjunto dos governos, da União, dos Estados, dos Municípios e da Sociedade Civil Organizada (BRASIL/SEESP, 1994, p.5, grifo meu).

Essa “parceria” é defendida em um momento no qual o argumento principal sublinha a incapacidade do Estado para efetivar suas políticas sociais. Nesse sentido, a execução compartilhada com a sociedade civil na oferta dos serviços de educação especial passa a ter caráter de legitimidade quando a divisão de responsabilidades entre os dois agentes “é assumida sob uma conotação muito positiva, na qual sugere-se que uma participação mútua entre Estado e sociedade civil deva de fato abrandar os efeitos da minimização do Estado para as questões sociais” (ROMERO, 2006, p. 141).

Além disso, esses argumentos são defendidos num contexto de interferência dos organismos multilaterais na organização política, econômica e social do país. Conforme Padilha e Oliveira (2013, p. 163), esses organismos são caracterizados como “forças hegemônicas em nível internacional”, que atuam por meio de dispositivos que “comprometem e (com) formam as políticas educacionais em nível nacional aos interesses desses grupos hegemônicos”.

Em se tratando da educação especial, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), as políticas educacionais direcionadas aos estudantes dessa modalidade de ensino receberam durante toda a década de 1990 marcada influência de instituições como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essa influência será abordada no próximo capítulo, quando discutiremos as funções da educação para as pessoas com deficiência na ótica desses organismos e agências internacionais.

1.3 A sala de recursos na educação especial no final do século XX

A sala de recursos está presente na política de educação especial brasileira desde a década de 1970, passando a figurar nos documentos oficiais principalmente após a criação do

Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Antes disso, o relatório *Planejamento da Educação Especial no Brasil*²⁰ já continha recomendações para a criação de salas de recursos como uma alternativa ao atendimento de estudantes da educação especial. Nesse relatório, a sala de recursos foi definida como um modelo em que “o aluno permanece na sala de aula regular durante parte do dia e vai para outra sala em outro período para receber aulas especiais preparadas por um professor com treinamento especial” (GALLAGHER, 1974, p. 107).

Em 1975, o CENESP publicou o documento *Educação Especial: Dados Estatísticos - 1974*. Nesse material, o órgão apresentou o primeiro diagnóstico das instituições de educação especial cadastradas no Brasil. Além de especificar as modalidades de atendimento existentes, o documento fazia menção à sala de recursos definindo-a da seguinte forma: “[...] atendimento que o educando recebe, individualmente ou em grupo, numa sala equipada com recursos didáticos especiais sob orientação de professor especializado, como complemento de seu atendimento integral” (BRASIL, 1975, p. 6-7 apud REBELO, 2016, p. 65).

Em relação à abrangência desse tipo de atendimento, as salas de recursos estavam presentes em 3,9% dos estabelecimentos, os quais possuíam ao menos uma. Essa pequena quantidade de salas apontava, segundo reflexões realizadas por Rebelo (2016, p. 53), que na década de 1970 “a sala de recursos constituía-se distante de ser uma prioridade entre as ações do governo” (REBELO, 2016, p. 53).

Desse percentual, mais da metade concentrava-se na dependência administrativa particular. Conforme tabela organizada por Rebelo (2016, p. 53), das 92 salas existentes, 50 estavam localizadas em instituições particulares, 36 na esfera estadual, cinco na municipal e uma na esfera federal. Essa concentração das salas de recursos, sobretudo nas instituições particulares, devia estar relacionada às políticas educacionais do período, as quais, como já mencionamos nas seções anteriores, manifestava tendência em privilegiar a iniciativa privada. Supõe-se, portanto, que esse privilegiamento afetava de alguma forma a organização dos serviços de atendimento.

Além da sala de recursos, eram ofertadas outras modalidades de atendimento, correspondendo ao total de estabelecimentos:

Classe especial anexa à escola comum (61,3% dos estabelecimentos), escola especial (20,9%), classe comum com consultor (14,1%), categoria outra (8,1%),

²⁰ Elaborado pelo consultor norte-americano James Gallagher, durante sua permanência no Grupo Tarefa, responsável pelo Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC, em novembro de 1972.

atendimento itinerante (7,9%), oficina pedagógica (4,9%), classe comum (4,6%), classe especial anexa a hospital (1,2%) e escola empresa (0,1%). (REBELO, 2016, p. 53).²¹

Quanto às características dos estabelecimentos, na década de 1970 as salas de recursos estavam presentes tanto nos que se dedicavam ao ensino regular quanto em instituições especializadas. No entanto, com base nos dados disponíveis na Portaria nº 186/78, Rebelo (2016) aponta que as salas tinham caráter facultativo, uma vez que poderiam ser oferecidas “na medida do possível e sempre que necessário como complemento do atendimento em classe comum ou classe especial” (idem, p. 57).

Essa possibilidade de facultar o atendimento estava atrelada às dificuldades que se tinha em organizar esse serviço. Tais dificuldades já haviam sido expressas no relatório “planejamento da Educação especial no Brasil”, já citado anteriormente. Nele, o consultor James Gallagher (1974) mencionava as seguintes dificuldades para a operacionalização desse serviço: ausência de limites claros quanto ao número de crianças a serem atendidas, ocorrendo o risco de superlotação por professor; a dificuldade de trabalho conjunto entre o professor especial e o professor regular, tendo em vista as dificuldades em compartilhar horários e planos de aula; a ausência de espaço físico. Quanto a esta última dificuldade defendia: “[...] alguma sala de aula deve ser reservada para o trabalho, o que em muitas escolas representa uma dificuldade. Neste caso, **um reboque (“trailer”) ou outras instalações** podem ser usadas **temporariamente**” (GALLAGHER, 1974, p. 108 – grifo nosso).

Além dessas dificuldades, o consultor chamava a atenção para “o perigo de se designar um professor sem treinamento para as tarefas da sala de recursos” (idem, p. 108), situação que poderia ocorrer em face da alta demanda por atendimento e da baixa disponibilidade de recursos. Nesse sentido, recomendava a oferta de treinamento pelas universidades abarcando não apenas os programas acadêmicos, mas, sobretudo, a experiência prática em serviço.

O treinamento era na opinião do consultor norte-americano requisito fundamental para a implementação desse serviço, uma vez que ao professor da sala de recursos caberiam inúmeras tarefas, como “fazer diagnósticos educacionais, preparar lições individuais, planejar em conjunto com o professor regular etc” (GALLAGHER, 1974, p. 108). Nesse sentido, Rebelo (2016, p. 69) sustenta:

As concepções de *serviço* (GALLAGHER, 1972) e *modalidade* de atendimento (BRASIL, 1984a) já estavam presentes na primeira designação oficial de **sala de**

²¹ A autora explica que esse total não corresponde a 100% uma vez que um estabelecimento podia funcionar com uma ou mais modalidades.

recursos no Brasil. Não se tratava de um modelo único, mas um entre diversas outras formas de atendimento especializado, a princípio seguindo certa improvisação em sua disposição quanto ao espaço, materiais e equipamentos, ao que, dado a falta generalizada de formação de professores, seria suficiente um professor com formação, sobretudo prática.

Se, por um lado, havia preocupação com o treinamento do “professor especial” para atuar na sala de recursos, ou na classe especial ou, ainda, dar consulta a professores, por outro, o relatório silenciava quanto à necessidade de treinamento para professores da sala de aula regular. Esse silenciamento nos permite inferir que havia menor preocupação com a formação desse profissional para atuar com as crianças público-alvo da educação especial.

Reforça esta inferência as proposições de Mazzotta (2011), quando analisa as prioridades quanto à capacitação de recursos humanos para a educação especial propostas pelo Plano Setorial de Educação e Cultura (PSECD), no período de 1975 a 1979: refere que, entre as sete metas propostas para a formação de recursos humanos para a educação especial nesse período, a meta sete que previa a atualização de professores de classe comum foi a que recebeu menor dotação de recursos, em torno de Cr\$ 1.736.000,00 (um milhão e setecentos e trinta e seis mil cruzeiros). Esse recurso foi previsto para a atualização de 6.500²² docentes de classe comum para os quais foi planejada “a realização de cursos, com duração mínima de trinta horas-aulas, voltados para noções gerais sobre a educação especial e destinados a professores de classe comum de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau” (MAZZOTTA, 2001, p. 106).

A meta cinco, por sua vez, previa a especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente que atuava na área de educação especial. Para ela foi destinado o montante de Cr\$ 22.533.000,00 (vinte e dois milhões, quinhentos e trinta e três mil cruzeiros), com o objetivo de atualizar a formação de 9.500 docentes. Desse total de recursos, 60% foram destinados ao pessoal docente vinculado às instituições privadas, sendo os 40% restantes destinados para docentes das secretarias estaduais de educação (MAZZOTTA, 2011).

Esses dados apontam que, na década de 1970, era patente uma menor preocupação com a formação de professores de classe comum e a tendência de formar professores para a área da educação especial. Essa tendência estava ligada à própria organização da educação especial naquele período, cuja ênfase estava mais no atendimento em classes especiais e

²² Bueno (2004, p. 133) menciona 9.244 como o total previsto para atualização de professores de salas comuns, diferenciando-se, portanto, do número apresentado por Mazzotta. Bueno também não cita a especialização, aperfeiçoamento e atualização de docentes da área de educação especial, embora afirme serem sete o total de metas previstas. Infelizmente, não obtive o acesso ao documento original para conferir essa informação.

instituições especializadas do que nas turmas comuns do ensino regular, situação que foi se modificando principalmente no final da década de 1990 e início da década de 2000.

Ainda em relação à formação de professores para atuar na sala de recursos, Rebelo (2016) aponta que se por um lado havia um discurso relativo aos cuidados a serem tomados para a boa qualidade desse tipo de atendimento, por outro, havia pouca destinação de recursos financeiros para a sua organização. Esse fator condicionava a atuação docente, obrigando o profissional responsável pelo atendimento a usar sua “criatividade” em face da pouca disponibilidade de material didático e escolar. Conforme Rebelo (2016, p. 67):

Aqui a racionalização dos meios se apresenta sob a forma de “baixo custo” da implementação da política. Essa racionalidade, em que seria suficiente o “mínimo”, também se mostra no perfil do profissional requerido para esse atendimento, não muito diferente do que se passava na educação geral: era considerada formação suficiente para o professor da sala de recursos para deficiência mental o nível de 2º grau, equivalente hoje ao Ensino Médio, com especialização na área da deficiência mental, entretanto sem especificá-la.

Apesar dos problemas relativos à pouca destinação financeira, os dados organizados por Rebelo com base nas sinopses estatísticas da época apontam na direção da expansão da oferta de atendimento na modalidade sala de recursos nas décadas seguintes. Segundo ela, em 1981 os documentos relativos à educação especial registraram “cerca de 435 estabelecimentos com salas de recursos, número 4,5 vezes maior do que o registrado no ano de 1974” (idem, p. 58). Desse total, a esfera administrativa particular continuava sendo a que mais investia nessa modalidade, com 240 estabelecimentos, ou seja, mais da metade da quantidade total. Os outros 195 estabelecimentos estavam assim distribuídos: 140 estaduais, 50 municipais e cinco federais (REBELO, 2016).

Apesar desse crescimento, no trabalho desta autora não foram apresentadas as razões para a manutenção de maior número de estabelecimentos com salas de recursos na esfera administrativa particular – um tema a ser investigado por pesquisas futuras, principalmente porque a partir da década de 2000 ocorre uma inversão nessa configuração no que diz respeito à esfera administrativa.

Em 1984, o CENESP publicou o documento *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental*. Nesse documento a sala de recursos foi definida da seguinte forma:

A sala de recursos é uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material e recursos

adequados, aos DME²³ que frequentam a classe comum, visando à orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como de recursos humanos devidamente preparados. (BRASIL/CENESP, 1984, p. 21).

Verifica-se assim que a sala de recursos no documento em questão foi proposta como uma alternativa de atendimento a ser desenvolvida no horário regular, tendo por objetivos tanto a orientação do aluno que frequentava a classe comum quanto o reforço de sua aprendizagem, embora o documento não especificasse a natureza dessa “orientação”. Outro fator a ser considerado é que, assim como ocorria nas recomendações presentes na década de 1970, a existência da sala de recursos não figurava como algo obrigatório, dependendo para tanto da disponibilidade financeira de cada região, assim como dos recursos humanos.

Logo, supõe-se que muitos estados e municípios não tinham condição de oferecer esse serviço, pois como descrevemos nas seções anteriores a década de 1980 foi marcada por crescimento irrisório no total de atendimentos ofertados aos estudantes alvo da educação especial.

Quanto ao espaço físico a ser destinado para o atendimento em salas de recursos, o documento preconizava:

A sala deve ser situada em local previamente escolhido, de preferência afastada de estímulos exteriores que prejudiquem a concentração do educando (corredores, passagens e outros), deverá possuir áreas com espaço conveniente à utilização de equipamentos, com boa iluminação e de fácil acesso. A sala de recursos poderá ser especialmente construída ou instalada com a utilização de divisórias ou aproveitando-se espaços ociosos. Quando houver carência de espaço, **a classe especial da escola comum poderá servir como sala de recursos**. Os demais requisitos quanto aos aspectos físicos da sala de recursos não diferem daqueles de uma sala de aula comum, devendo a área corresponder, quando possível, a no mínimo 24 m², de acordo com o número de alunos a serem atendidos e os recursos didáticos necessários (BRASIL/CENESP, 1984, p. 21 – grifo nosso).

Quanto aos equipamentos, não havia previsão de muitos materiais diversificados. O documento apenas mencionava que o equipamento a ser empregado na sala de recursos “é todo aquele utilizado em sala de aula comum, ressaltando-se a necessidade de recursos audiovisuais” (idem, p. 21). Além disso, aludia a questão referente à aquisição de materiais que estariam vinculados, assim como ocorria em relação aos espaços físicos, às possibilidades financeiras existentes.

Embora a destinação de recursos financeiros fosse um “empecilho” para a composição de novas salas de recursos, no final da década de 1980 a sala de recursos passa a figurar como

²³ Deficientes mentais educáveis.

a segunda modalidade mais ofertada no campo da educação especial, perdendo apenas para as classes especiais que continuavam a ser majoritárias. Conforme Rebelo (2016), em 1988 havia 1096 salas de recursos no Brasil, sendo 356 no ensino regular e 743 em instituições especializadas. Quanto às classes especiais, havia um total de 3.864, todas localizadas no ensino regular.

Apesar de haver maior quantidade de salas de recursos localizadas em instituições especializadas, a maioria dos estabelecimentos estava concentrada no ensino regular perfazendo o total de 4.989 estabelecimentos, ao passo que havia 2.147 localizados nas instituições especializadas. Essa “vantagem” na quantidade de estabelecimentos no ensino regular deveu-se ao maior número de classes especiais (3.864) e classe comum com serviço de apoio especializados (480) nessa esfera administrativa.

Na primeira metade da década de 1990, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publica o documento *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL/MEC, 1994). Nessa política, a sala de recursos é assim definida:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL/MEC, 1994, p. 21).

Nota-se, portanto, que diferentemente das orientações expressas na década de 1980, em que se previa o atendimento na sala de recursos no horário regular de ensino, o atendimento deveria ser realizado em horário oposto daquele frequentado pelo estudante no ensino regular. Além disso, a sala de recursos deveria ser organizada por área de deficiências, contendo características específicas para atender diversos alunos com deficiência mental, visual, auditiva, múltipla, física e altas habilidades/superdotação. Para isso, na coleção de livros *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*²⁴ são apresentadas as seguintes características para a sala de recursos, conforme quadro a seguir:

²⁴ Segundo Rebelo (2016), a publicação do primeiro livro da série teve início em 1994, no governo do presidente Itamar Franco. Os demais foram publicados em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

QUADRO Nº 3

Características gerais das salas de recursos (1994-1995)

ÁREA ESPECÍFICA	DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA MENTAL	ALTAS HABILIDADES	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
DEFINIÇÃO	Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do educando, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum, por professor especializado.	Local que oferece orientação e reforço ao aluno que frequenta a classe comum entre os 7 e os 14 anos.	Modalidade utilizada para atender os alunos em horário diferente ao da classe comum. Trata-se de um local especial, com programa de atividades específicas, que tem por objetivos o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.	Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classe comum.	Sala especial equipada com material e recursos pedagógicos que facilitam a aprendizagem do aluno.
ESPAÇO FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • área espaçosa que permita boa locomoção com, no mínimo, 20 m²; • piso lavável e antiderrapante; • parede de cor clara lavável; • boa luminosidade. Deverá conter mesas e cadeiras para datilografia e mesas com foco de iluminação para utilização individual de auxílios ópticos.	Deverá ser afastada de estímulos exteriores que prejudiquem a concentração do educando. Deverá possuir espaço conveniente à utilização de equipamentos, com boa iluminação e de fácil acesso. Poderá ser especialmente construída, ser instalada com a utilização de divisórias, ou aproveitar espaços ociosos. Os demais requisitos físicos não diferem daqueles de uma sala de	Pressupõe espaço adequado às atividades programadas. É possível aproveitar qualquer local ocioso da escola, porque a sala de recursos não difere, em seu aspecto físico, de uma sala de aula comum.	Deverá ser instalada obedecendo ao modelo adotado para a classe especial. O mesmo espaço físico utilizado para o funcionamento da classe especial poderá, em outro horário, ser utilizado como sala de recursos.	Deverá contar com barras paralelas ou corrimões. Devido às dificuldades, às vezes é necessário o emprego de materiais mais resistentes que os da classe regular. Para educandos que usam cadeiras de rodas, é aconselhável que se tenha uma cadeira fixa adequada na sala, a fim de mantê-lo em postura correta.

		aula comum, devendo a área corresponder, quando possível, a no mínimo 24 m ² .			
MATERIAIS	O equipamento mínimo inclui máquinas de datilografia Perkins / Braille, máquinas de datilografia comum, máquinas de datilografia de tipo ampliado, auxílios ópticos, gravador, máquinas para reprografia (xerox e thermoform), mimeógrafo, e outros. O material didático deverá incluir: punções, regletes de mesa e de bolso, bengalas, sorobã, livros em Braille, papel para escrita em Braille (quarenta quilogramas), cadernos com pautas para letras ampliadas, mapas em relevo, maquetes em diversas escalas, relógios adaptados, figuras geométricas em relevo, lupas de várias dioptrias, luminárias, e outros.	O equipamento utilizado é o da sala de aula comum, ressaltando-se a necessidade de recursos audiovisuais.	Computador, gravador, projetor de <i>slides</i> , projetor de filmes, aparelho de vídeo, material de laboratório de ciências, se for o caso, e demais recursos audiovisuais.	A sala deverá dispor de material didático necessário ao atendimento específico, semelhante ao sugerido para a classe especial.	O documento não especifica quais. Apenas enfatiza ao professor usar técnicas variadas e adequadas na utilização dos materiais existentes, a fim de ajudar o educando a desenvolver seu potencial.
PROFESSOR	Deverá possuir qualificação para o magistério e especialização na área de	A habilitação será de segundo grau, para o exercício nas séries iniciais do Ensino	Professor especializado – não menciona a habilitação.	Professor especializado nas séries iniciais. Sugere-se que a partir da quinta série do	Professor especializado – não menciona a habilitação.

	educação do portador de deficiência visual.	Fundamental, e de terceiro grau para atender aos alunos que estiverem cursando de quinta à oitava série.		ensino fundamental o professor especializado seja habilitado em português e tenha domínio da Língua de Sinais.	
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO	<p>Deverão ser atendidos alunos de diversas faixas etárias, matriculados em diferentes níveis ou tipo de ensino.</p> <p>O atendimento deverá ser realizado no turno inverso ao da classe comum ou especial do ensino regular, podendo ser individual ou em grupo.</p> <p>A permanência em sala de recursos deverá se reduzir gradativamente, à medida que o aluno vá adquirindo domínio das técnicas de leitura e escrita pelos métodos adequados para alunos cegos e de visão subnormal, e à medida que ele vá adquirindo segurança e independência no seu desempenho acadêmico e social.</p> <p>Em seus horários livres, vários alunos poderão</p>	<p>Poderá ser usada para as seguintes atividades: observação do educando, ensino, avaliação e demonstração de aprendizagem, complementação curricular específica, dentre outros.</p> <p>Atendimento individual ou em pequenos grupos de um a três alunos. O cronograma de atendimento variará de acordo com as condições e necessidades de cada educando.</p> <p>O atendimento exige o planejamento conjunto dos professores da sala de recursos e da classe comum, a avaliação periódica e sistemática da programação elaborada para o educando, e a observação de critérios</p>	<p>Atendimento individual ou em pequenos grupos, variando de um a cinco o número de alunos de diferentes séries por professor. O cronograma de atendimento irá variar de acordo com as condições e necessidades de cada educando.</p> <p>Esse atendimento requer o planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio educando, a avaliação periódica e sistemática da programação e a observação de critérios adequados para a composição dos grupos, como interesses comuns, habilidades, níveis de aprendizagem e outros.</p>	<p>O aluno deve ser atendido individualmente, ou em pequenos grupos de no máximo seis alunos, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular. Deverão ser desenvolvidas atividades específicas de estimulação auditiva, treinamento fono-articulatório/fala, correção e desenvolvimento da linguagem e apoio à escolaridade.</p>	<p>A sala funciona na escola regular no horário escolar. O plano de atendimento deverá ser feito em entrosamento com o professor da classe comum, respeitando-se, como norma, o nível de desempenho do aluno, suas possibilidades cognitivas e suas dificuldades. O atendimento deve ser individualizado, permitindo a recuperação paralela de noções ainda não dominadas e desenvolvimento de trabalho específico de acordo com as necessidades especiais de cada aluno, facilitando-lhe uma melhor participação e integração.</p>

	<p>frequentar ao mesmo tempo a sala de recursos para utilização de recursos didáticos e equipamentos especializados. As atividades desenvolvidas variam de acordo com o nível de escolaridade e com o tipo de deficiência visual devendo, todavia, estar sempre integradas aos currículos e programas adotados para cada tipo ou nível de ensino.</p>	<p>adequados para grupamentos dos alunos (idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem, entre outros). Serão necessárias, também, a seleção e a disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos especializados, assim como um cronograma de atividades que possibilite o atendimento adequado dos diferentes grupos.</p>			
--	---	--	--	--	--

Fonte: Organização da autora com base em BRASIL/SEESP (1995a; 1995b; 1995c; 1995d; 1995e).

Notam-se algumas questões relevantes quanto às características apresentadas em cada um dos livros que compõe a série. Em relação à área da deficiência mental, o documento apenas repete a definição já utilizada anteriormente em 1984, o que é algo a ser questionado, principalmente pelo fato de as estatísticas apresentarem essa área como a de maior número de alunos atendidos. Em relação à deficiência múltipla, contrariando o que havia sido definido pela política nacional de educação especial (BRASIL, 1994), a sala de recursos destinada para esse tipo de atendimento deveria funcionar no horário da aula. O livro, porém, não especifica os motivos dessa orientação.

Quanto aos espaços físicos, com exceção da área de deficiência visual em que há uma maior descrição, para todas as outras os documentos preveem a possibilidade de utilização de espaços ociosos, uma vez que a sala de recursos não difere muito em relação ao espaço ocupado com as classes regulares. Em relação aos materiais, deveriam ser os mesmos da sala especial ou da sala comum para alunos com deficiência mental, auditiva e múltipla. Todavia, ao procurarmos nesses documentos os materiais a serem utilizados nas classes regulares, verificamos, no caso da deficiência auditiva, ausência de qualquer menção a materiais em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Um ano após a divulgação dos subsídios, os dados do Censo escolar demonstraram que em 1996 “entre os serviços dispostos, a sala de recursos (13,74%) já constituía o terceiro com o maior número de turmas registradas, atrás somente das classes especiais (37,81%) e outras (25,3%)” (REBELO, 2016, p. 102). Em relação à quantidade de turmas nas salas de recursos, o censo registrou maior quantidade na esfera pública (total de 2.058) do que na iniciativa particular (2.000 turmas). Assim como ocorria com o número de turmas, o número de alunos era maior nos estabelecimentos públicos do que nos particulares, somando cada um, respectivamente, 23.149 e 20.407 alunos matriculados em salas de recursos.

Esses dados comprovam que durante a década de 1990 a sala de recursos alcançou uma expansão significativa, cujos dados constataam seu crescimento e foram divulgados no início da década 2000, registrando 4.662 estabelecimentos com salas de recursos em 2002 (Rebello, 2016, p. 107), número superior ao de estabelecimentos com classes especiais que, naquele ano, somou 4.386.

Assim, ao fazermos essa breve descrição da sala de recursos no final do século XX, é importante ressaltar a afirmação de Rebello (2016) de que a opção pela sala de recursos “passa a ser hegemônica no discurso que permeou as políticas e programas de educação especial na década de 2000” (idem, p. 107). Como exemplo dessa hegemonia, a autora cita que, desde a criação do CENESP na década de 1970 até o ano de 2002, “o número de salas de recursos

teve variação positiva de 4967,4%, enquanto o número de classes especiais cresceu apenas 202,9% no mesmo período” (REBELO, 2016, p. 108).

Outro ponto importante ressaltado por Rebelo (2016): nesse período, houve ausência de registro de matrícula nessa modalidade, sala de recursos, até 1999 – o primeiro registro foi encontrado na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2000. Rebelo, no entanto, adverte que “apesar da ausência de registro, essa população [atendida em SR] existiu, pois desde a criação do CENESP se realiza o registro sistemático de estabelecimentos de ensino com salas de recursos no Brasil” (idem, p. 40).

É a partir do início do século XXI que se processa uma mudança: as matrículas em salas de recursos passam a ser contabilizadas de forma mais sistemática e, concomitantemente, a sala de recursos passa a incorporar em sua definição oficial o adjetivo multifuncional. As funções desse espaço, sob o manto da multifuncionalidade, serão discutidas mais adiante no Capítulo 3.

2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

“Cabe à nação reprimir o descontentamento dos trabalhadores pela força e sustentá-los com esmolas, até o dia em que os patrões venham a precisar deles” (MARX, 1975, p. 671).

No capítulo anterior, vimos algumas funções da educação para as pessoas com deficiência no Brasil entre o Período Colonial e o final da década de 1990. Entre os aspectos abordados, pudemos notar que as funções do atendimento educacional estavam atreladas à organização social, política e econômica do país. Se as informações apresentadas visavam permitir um panorama da educação especial no Brasil até o final da década de 1990, neste segundo capítulo a discussão é direcionada às funções da educação para as pessoas com deficiência na ótica dos organismos internacionais (OI) no limiar do século XXI.

Para isso, este segundo capítulo foi dividido em três seções. Na primeira, trazemos alguns elementos que caracterizam a condição das pessoas com deficiência, sobretudo nas duas últimas décadas que antecederam o início do século XXI. O objetivo é “preparar o terreno” para mostrar, logo em seguida, como esses elementos influenciaram as funções da educação para esse público específico no momento atual.

Ainda na primeira parte do capítulo buscaremos demonstrar que o crescimento no percentual de pessoas com deficiência no último quartel do século passado constitui uma contradição do capital, tendo em vista que sua expansão produz a degradação da vida humana em todos os sentidos: físico, intelectual, econômico e social. Essa degradação já foi bastante exposta na obra de Marx (2010) ao descrever, desde o período do capitalismo manufatureiro e industrial, o processo de pauperização da vida dos trabalhadores em consequência dos mecanismos de acumulação do capital. Submetidos à intensa exploração do trabalho e às precárias condições de saúde, habitação, alimentação da época, a eles restava a morte precoce ou, na melhor das hipóteses, a invalidez. Todavia, a baixa expectativa de vida da população, de modo geral, aliada à pouca necessidade de emprego produtivo de pessoas com deficiência minimizavam os efeitos indesejáveis causados pela presença desse grupo na sociedade.

Com base nos elementos apontados na primeira seção, a segunda foi construída tendo como parâmetros de análise as recomendações presentes em documentos elaborados pelos seguintes Organismos Internacionais: Banco Mundial, Organização Mundial da Saúde e

Fundo das Nações Unidas para a Infância²⁵. O cerne da discussão serão as funções que a educação para esse grupo específico assume na ótica desses Organismos, buscando evidenciar o modo como elas se relacionam com os acontecimentos históricos que, em conjunto, foram delimitando as condições de vida das pessoas com deficiência nos últimos anos. Trata-se de condições que cada vez mais se agravam e deterioram, dada a configuração dessa população, composta, em sua maioria, por sujeitos que pertencem à classe trabalhadora.

Por fim, na terceira seção contextualizamos o modo como o Brasil tem se “comportado” em relação aos elementos levantados nas duas seções anteriores, ou seja, como o país tem lidado com as questões referentes às condições de vida da população com deficiência e como as políticas educacionais convergem ou divergem daquelas atribuições propostas pelos organismos internacionais.

2.1 Antecedentes históricos: a população com deficiência no último quartel do século XX

A questão da deficiência vem sendo apontada desde a década de 1970 como um dos fatores prejudiciais ao desenvolvimento econômico e social. Entre os marcos que demonstram maior preocupação com esse público é possível citar, respectivamente, a aprovação em Assembleia Geral da ONU da Declaração das Pessoas com Deficiência Mental (1971) e da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975). Além dessas, em dezembro de 1976 a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução 31/123, na qual proclamava 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

Em virtude disso, em 1979 foi adotado um Plano de Ação para o AIPD cujo lema era “igualdade e participação plena”. Seu propósito era auxiliar os países membros a alcançar os cinco objetivos propostos para o Ano Internacional, entre eles:

Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade; estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes; educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuir em nos vários aspectos da vida econômica, social e política; promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes (BRASIL, 1981, p. 2).

²⁵ Ao nos referir pela primeira vez a cada um dos documentos utilizados, procuramos acrescentar em nota de rodapé uma breve descrição sobre o conteúdo principal, assim como disponibilizar o link para acesso rápido. Dessa forma, pretendemos facilitar a localização desses documentos, caso seja necessário ao leitor conferir alguma informação.

A formulação desses cinco objetivos e o fato de a deficiência ser considerada um fator que colocava em risco o desenvolvimento econômico e social estavam intimamente relacionados às mudanças ocorridas nesse período e à necessidade de ajustamento da sociedade de modo geral. Entre os fatores a serem destacados, é importante lembrar que o capitalismo mundial vinha alcançando níveis de produção cada vez maiores, exigindo nova dinâmica de consumo diante da sobreacumulação de mercadorias.

Se, de um lado, essa realidade impunha a necessidade de expansão do mercado mediante a abertura de novas fronteiras de produção e nichos de consumo, de outro, o final da década de 1970 e início dos anos de 1980 foram marcados pela crise mundial do petróleo, pelo maior endividamento dos países em desenvolvimento e pelo aumento das taxas de juros, resultando em fortes ondas de desemprego e recessão econômica. Esses elementos atuavam como um fator impeditivo ao avanço do capital, uma vez que o grosso da população possuía capacidade de compra extremamente reduzida.

Preocupados sobretudo com os impactos que essa realidade²⁶ poderia causar aos “ânimos” das minorias econômica e socialmente desfavorecidas, nesse período os organismos internacionais começam a manifestar maior apreensão diante da pobreza mundial, principalmente nos países em desenvolvimento. Era preciso, então, criar medidas destinadas a apaziguar os ânimos daqueles a quem era negado o usufruto da imensa riqueza material produzida: as populações rurais pobres, mas, principalmente, a imensa população que se concentrava nas periferias urbanas. Além disso, era necessário ampliar a capacidade de consumo dessa população, a fim de garantir maior circulação de mercadorias.

Entre os estudos desenvolvidos pelos organismos internacionais com vistas a mapear essa população, começam a aparecer os primeiros sinais de que o crescimento da pobreza correspondia também ao aumento no percentual de pessoas com deficiência, as quais além dos problemas já apontados no tocante à população geral (situação de miséria e pouca capacidade de consumo) representavam um “ônus” maior para os Estados, pois não participavam como membros ativos no processo de produção.

Como resultado desses acontecimentos, no início da década de 1980 ocorreu a publicação da *Carta para os Anos Oitenta*²⁷. Nesse documento, a deficiência foi considerada

²⁶ Lembro que essa realidade em que riqueza convive com pobreza não é própria apenas desse período, pois a “acumulação de riqueza num polo é ao mesmo tempo acumulação de miséria, de trabalho atormentante, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no polo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital” (MARX, 1975, p. 749).

²⁷ Essa carta é uma declaração de consenso e prioridades internacionais de ação para a década 1980-1990, direcionada às pessoas deficientes. Elaborada entre 1977-1980 e aprovada em 1980 em Assembleia promovida pelo Rehabilitation International, órgão consultor da ONU, foi traduzida para a língua portuguesa em 1981 pela

um problema que, além de onerar toda a sociedade e reduzir a eficiência de alguns membros da comunidade, trazia ainda como consequências:

- maiores implicações para a indústria que se vê obrigada a contratar novos trabalhadores, que deverão ser treinados em funções para as quais tenham sido admitidos;
- efeitos secundários para a força de trabalho com menor participação de trabalhadores bons cujos parentes sejam deficientes ou que tenham que cuidar deles;
- decréscimo no número de participantes na força de trabalho ativa e cujas contribuições ajudam a manter a Previdência Social (ONU/REHABILITATION INTERNATIONAL, 1981, p. 36).

As preocupações eram principalmente de cunho econômico. Assim, dentre as três consequências, a primeira estava relacionada aos custos que a admissão de trabalhadores com deficiência no mercado produtivo representaria para o setor industrial em crescimento, mesmo para que sua força de trabalho fosse explorada como as demais. Essa admissão implicaria, pelas especificidades desses sujeitos, que fossem estabelecidas mudanças nas condições materiais necessárias ao processo de trabalho, entre as quais o aumento de investimentos em capital constante²⁸, ou seja, nos meios de trabalho, como equipamentos adequados, adaptações físicas e arquitetônicas.

A segunda consequência remetia à diminuição de trabalhadores ativos que abandonavam o mercado de trabalho para cuidar de parentes com deficiência. Quanto à terceira consequência, baseava-se no fato de que a não incorporação de adultos com deficiência no mercado de trabalho representava um ônus para o Estado, já que esse indivíduo e sua família recorriam a este para prover sua subsistência, implicando, de um lado, maiores gastos com programas assistenciais e, de outro, diminuição da arrecadação.

Destacando principalmente os “efeitos nocivos” causados pelo crescimento da população com deficiência e silenciando quanto às causas que produziavam esse crescimento, as consequências expostas na *Carta para os Anos Oitenta* passaram a orientar as discussões sobre a situação das pessoas com deficiência nos demais documentos produzidos nas duas últimas décadas do século XX. Entre estes documentos, o Programa de Ação Mundial para as

Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf> >. Acesso em: 20/ fev./2018.

²⁸ Marx (1975) denomina capital constante a parte do capital que é convertida em meios de produção, isto é, matérias-primas, materiais acessórios e meios de trabalho, pois eles não modificam a magnitude de seu valor no processo de produção. Já a parte do capital convertida em força de trabalho é denominada capital variável, pois, ao contrário do que ocorre com os meios de produção, além de reproduzir o próprio equivalente, proporciona excedente (mais-valia) que pode variar a magnitude do valor para maior ou menor.

Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1982²⁹ foi um dos primeiros a assinalar o crescimento percentual de pessoas com deficiência e a alertar quanto às consequências e riscos para o desenvolvimento econômico e social futuro, caso “**medidas corretivas eficazes**” não fossem colocadas em prática (ONU, 1982, p. 2 – grifo nosso).

No contexto do início da década 1980, essa preocupação era extremamente necessária, pois os conflitos bélicos ocorridos nos anos anteriores não só haviam deixado nações inteiras econômica e socialmente desorganizadas, como também havia acarretado o aumento considerável de pessoas com deficiência.

Apenas para citar dois exemplos, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) deixou 275 mil crianças e adultos com deficiência, além de 400 mil pessoas esterilizadas com a justificativa de que transmitiriam cegueira por hereditariedade. Já a Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974) resultou em milhares de ex-combatentes com deficiências físicas, sensoriais e transtornos psicológicos irreversíveis (MARTINS, 2013), sendo aproximadamente 43 mil com deficiências físicas e sensoriais e entre 40 mil e 50 mil com transtornos mentais, segundo notícia veiculada em 2014 pelo jornal português *I online* (2014)³⁰. Entre os Angolanos, o saldo de combatentes com deficiência foi de 50 mil, conforme publicou o jornal *online Angonotícias* (2010)³¹.

Esses exemplos, no entanto, não incluem a população civil vítima de guerras ou consequências do Pós-Guerra. É o caso da população Vietnamita que, ainda hoje, sofre as sequelas deixadas pelos mais de 80 milhões de litros de herbicidas despejados pelas tropas americanas durante a Guerra do Vietnã; entre eles, o desfolhante mais utilizado, conhecido como agente laranja, possuía elevada concentração de dioxina, substância altamente cancerígena. De acordo com a *Associação de Vítimas do Vietnã do Agente Laranja*³² (VAVA), cerca de três milhões de vietnamitas sofreram com doenças fatais, deficiências e

²⁹ Instituído pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982, o programa tinha por finalidade promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de “igualdade” e “participação plena” das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%A2ncia/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>>. Acesso em: 20/fev./2018.

³⁰ I on line. **Deficientes de guerra**: a realidade que alguns preferiam esconder. Notícia publicada em 24-12-2014. Disponível em: <https://ionline.sapo.pt/265244> Acesso em 20 fev. 2018.

³¹ ANGONOTÍCIAS. **Guerra de Angola causou mais de 50 mil deficientes**. Notícia veiculada em 6-08-2010. Disponível em: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/26965/guerra-de-angola-causou-mais-de-50-mil-deficientes>. Acesso em 27 Abr. 2018..

³² O agente laranja é formado pela mistura de dois herbicidas: o 2,4-D e o 2,4,5-T. O nome tem origem nos recipientes com uma faixa amarela em que o produto era armazenado. Além do agente laranja, utilizado em maior escala, os Estados Unidos usaram mais 15 herbicidas no sudeste da Ásia, incluindo os agentes azul, branco, rosa, roxo e verde, todos compostos pela mistura de vários herbicidas e desfolhantes.

outras enfermidades após entrarem em contato com o herbicida. As deformações congênitas perduram para as gerações atuais.

Além das consequências causadas pelos conflitos bélicos, outro fator desencadeador de maior preocupação quanto à necessidade de redução dos casos de deficiência estava associado às recentes transformações na agricultura e no comércio, que impunham o deslocamento de parte da população rural para os centros urbanos e sua inserção no mercado produtivo. Em 1982, a ONU pronunciava-se a respeito do assunto:

À medida que aumenta o número de famílias que abandonam as regiões rurais e se dirigem aos centros urbanos, que a agricultura se torna mecanizada e mais comercializada, que as transações monetárias vêm substituir o sistema de trocas e a família ampliada se desintegra, a situação das pessoas deficientes quanto à falta de **oportunidades de trabalho** torna-se ainda mais grave. Nos bairros pobres das cidades, a concorrência para se conseguir trabalho é grande e não existem muitas outras **atividades economicamente produtivas**. Muitas pessoas deficientes dessas zonas veem-se forçadas à inatividade e se tornam dependentes, outras são obrigadas a recorrer à mendicância. (ONU, 1982, p.13 – grifo meu)

Vê-se no fragmento que, durante a década 1980, a preocupação com essa parcela da sociedade trazia implícita a necessidade de integrá-la ao trabalho, medida que evitaria sua dependência. Desse modo, enquanto a economia familiar estava baseada na agricultura ou em atividades próprias do meio rural, não havia muito que se preocupar com a pessoa com deficiência, considerando que era corrente sua participação em tarefas úteis no seio da família ampliada. O avanço do capital, porém, impôs mudanças que já não mais permitiam essa forma de organização. Daí deriva a necessidade de integração da pessoa com deficiência e a redução do percentual de novos casos.

Além de marcar o território indicando qual população deficiente deveria ser motivo de preocupação (as que vivem em bairros pobres das cidades, em “zonas” de pobreza), o discurso presente no fragmento utiliza uma linguagem que oculta e falsifica as causas das condições de existência dessa população³³. Assim, a expressão “famílias que abandonam” não demonstra a verdadeira face do problema, pois se trata de famílias que foram expulsas de suas terras por condições criadas pelo próprio modo de produção, mediante um processo de expropriação com características análogas àquelas descritas por Marx, ainda no século XIX, ao discorrer sobre a pré-história do capital:

³³ A utilização do discurso com o objetivo de falsear a realidade já foi descrita por Marx ao afirmar: “[...] toda a sociedade atual, baseada sobre o trabalho como mercadoria, se fundamenta numa licença poética, numa expressão figurada. Se a sociedade quer suprimir todas as injustiças que tem de suportar, basta eliminar as expressões inconvenientes, mudar a linguagem...” (1975, p. 620).

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. [...] A expropriação da grande massa da população, despojada de suas terras, de seus meios de subsistência e de seus instrumentos de trabalho, essa difícil e terrível expropriação, constitui a pré-história do capital (1975, p. 830-880).

O documento elaborado pela ONU não questionava os fatores que causaram a expulsão das famílias para as áreas urbanas, mas se restringia ao detalhamento de ações com o fim de diminuir a incidência de pessoas com deficiência. Em relação à necessidade de redução de novos casos, a ONU recomendava que os governos adotassem medidas corretivas para a prevenção e a reabilitação. Também indicava como estratégia preventiva o ataque aos diferentes fatores que ocasionavam o crescimento da população com deficiência que, em 1982, somava 500 milhões, segundo a instituição. Apenas para situar, entre os fatores que contribuíam para o crescimento da população com deficiência, a ONU enfatizava: as guerras e suas consequências; a fome; a pobreza; o analfabetismo; a ausência de conhecimentos exatos sobre a deficiência; suas causas; prevenção e tratamento; a falta de condições de habitação digna e de higiene; os acidentes na indústria, na agricultura e no trânsito; a poluição do meio ambiente; os problemas psicossociais causados pela mudança da sociedade tradicional para a sociedade moderna.

Esses problemas certamente não afetavam igualmente a todos os indivíduos com deficiência, mas aqueles oriundos da classe trabalhadora atingida pelas constantes condições de exploração e usurpação de direitos. Além disso, influenciava com maior amplitude os chamados países em desenvolvimento, em virtude das condições sociais a que estava submetida a população residente nessas localidades. Dessa forma, a ONU realçava que a análise da situação das pessoas deficientes deveria ser realizada no contexto de diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social e de diferentes culturas, indicando, quanto às ações de prevenção e reabilitação, “a importância de se chegar até os setores mais pobres e mais vulneráveis da sociedade, ao responder às solicitações de ajuda dos governos para satisfazer às necessidades mais urgentes e críticas de tais setores” (ONU, 1982, p. 6)³⁴.

³⁴ Segundo estimativa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2009 nos países com índice de desenvolvimento humano baixo (IDH), 9,9% da população era acometida por uma deficiência; nos países com índice de desenvolvimento humano médio, a porcentagem caía para 3,7%; e em países de desenvolvimento humano elevado para apenas 1% (PNUD, 2009).

Levando em consideração a realidade dos países em desenvolvimento, a ONU preconizava nesse documento que atacar os problemas ou minimizá-los implicava mudanças de ordem política, econômica, social, científica, educacional, cultural e ambiental. Para isso, os países foram orientados a investir em “desenvolvimento econômico e social, prestação de serviços abrangentes a toda a população na esfera humanitária, redistribuição da renda e dos recursos econômicos, e melhoria dos níveis de vida da população” (ONU, 1982, p. 1).

Esses investimentos dependiam da adoção de medidas sociais extremamente vinculadas “à disposição favorável e à capacidade dos governos e da sociedade de destinar recursos econômicos e serviços aos grupos desfavorecidos da população” (idem, p 14). Assim, a questão da deficiência foi considerada um “problema” que para ser solucionado deveria envolver diferentes entidades e sujeitos, entre os quais destacavam-se as empresas, entidades públicas, organismos não governamentais, a comunidade local, além do próprio indivíduo com deficiência.

Em relação às ações de âmbito governamental preconizadas pelo Programa de Ação Mundial, a sua disposição para destinar recursos e serviços esbarrou em uma necessidade considerada pelas classes dirigentes de diferentes países, ainda mais importante para a manutenção de seus interesses particulares: a de resolução dos problemas de sobreacumulação do capital³⁵. Isso porque, paralelamente à aprovação das diversas declarações na década de 1970 que culminaram na publicação do Plano de Ação Mundial, especialmente o Reino Unido e os Estados Unidos encontravam-se em uma crise profunda de sobreacumulação de capital, a qual lhes deu margem a proclamarem a defesa da liberalização dos mercados e sua maior autonomia em relação ao controle estatal.

No entanto, conforme Sawaia (2009), as origens da crise de sobreacumulação tinham raízes nas décadas anteriores, no período pós-guerra entre as décadas de 1950 e 1960, quando ocorreu a expansão do capital produtivo, inicialmente nos países centrais e posteriormente nos países periféricos. Em ambos os casos, a expansão capitalista se deu em virtude do “excesso de capital norte-americano acumulado durante as guerras que precisava continuar em valorização” e do “excesso de capital tanto norte-americano como europeu e japonês que parte em busca de novos espaços para uma segunda onda de investimentos diretos (idem, p. 61)”. Em outras palavras, “esses processos foram o resultado da concentração de capital nos centros do capitalismo, da superacumulação”. No entanto, Sawaia (2009, p. 61) adverte:

³⁵ Conforme explica Harvey (2014), a sobreacumulação do capital se dá tanto em relação aos excedentes de trabalho (desemprego elevado) quanto a excedentes de capital (acúmulo de mercadorias, capital monetário). Em ambos, é preciso que esses excedentes sejam utilizados de forma produtiva, que possam gerar lucro.

Os primeiros sinais de contradições desse processo de acumulação ampliada do capital aparecem em meados dos anos 1970 com o endividamento da periferia do sistema, como se fosse um problema da periferia e não da forma como ocorreu o processo de acumulação de capital no pós-guerra. Uma vez reconstruída a Europa e industrializada a periferia, o capital dinheiro, excedente criado no processo de reprodução ampliada do capital, agora mundializada, torna-se dinheiro ocioso no mundo em busca de novos ativos para dar continuidade à sua valorização. Interessantemente, exatamente nesse momento, uma elevação brutal dos preços do petróleo inunda ainda mais os mercados financeiros com dinheiro sem função em busca de valorização. O excesso de capital dinheiro havia inundado a periferia do sistema.

Buscando resolver o problema, a partir de 1979 e durante todo o período seguinte até a primeira década do século XXI as classes detentoras das maiores forças políticas e econômicas daqueles países adotaram a doutrina neoliberal, a qual foi recuperada inicialmente por Margareth Thatcher (Reino Unido) e por Ronald Reagan (EUA). Como consequência, tal doutrina³⁶ passou a dominar a política econômica e social, primeiramente no mundo anglo-saxão, porém, mais tarde, em boa parte da Europa e do mundo (Harvey, 2014).

De que modo isso impediu e, em alguns casos, dificultou que as medidas recomendadas pela ONU para a redução das deficiências pudessem ser adotadas? Para isso, é preciso retomar a tônica dos Estados que, por iniciativa própria ou por coação, empregaram a doutrina neoliberal. Segundo descrição de Perry Anderson (2000, p. 12), para ajustarem-se à “nova” ordem imposta no plano econômico, os governos:

Contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, os impostos sobre rendimentos altos, aboliram controles sobre fluxos financeiros, elevaram maciçamente os níveis de desemprego, aplastaram greves, impuseram uma legislação antissindical e cortaram gastos sociais. E lançaram um grande programa de privatizações.

Essas medidas afetaram principalmente a classe pobre e trabalhadora e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência. Como exemplo, muitos recursos fundamentais à saúde humana foram “privatizados e inseridos na lógica capitalista de acumulação” (HARVEY, 2014, p. 121). Entre eles, a privatização da água potável na África do Sul e seu custo elevado levaram muitas famílias de baixa renda a recorrerem a outras fontes, resultando em uma “epidemia de cólera que matou grande número de pessoas” (HARVEY, 2014, p. 31).

³⁶ Segundo Paulani (2006), a doutrina neoliberal afirma a crença no mercado, postulando ser ele possuidor de inigualáveis virtudes. Além disso, a defesa dos interesses financeiros em primeira e última instância implica o controle ferrenho dos gastos dos Estados.

E entre os que “escapam” da morte, tais situações ocasionam graves problemas de saúde, dificultando ainda mais a prevenção das deficiências.

Esses fatos mostram que se, por um lado, a redução das deficiências exigia a destinação de volume maior de recursos financeiros e investimento na qualidade de vida da população, por outro, as condições criadas pelo uso doutrinário das ideias neoliberais seguiram o caminho inverso. Essa contradição já era captada pelos elaboradores do Programa de Ação Mundial ao defenderem que a intensificação de esforços visando a criação de programas de prevenção e serviços de reabilitação deveria ser organizada de modo a não depender de “equipamentos, matérias-primas e tecnologia de importação onerosa. Deve-se incrementar a transferência de tecnologia entre as nações, centralizando-a em métodos que sejam funcionais, e estejam de acordo com as condições do país” (ONU, 1982, p. 4).

A própria Organização das Nações Unidas veio a reconhecer e a afirmar que a prevenção de novos casos de deficiência, assim como sua reabilitação, exigiria “períodos prolongados de esforço, durante os quais é provável que aumente o número de pessoas deficientes” (1982, p. 2). Esse reconhecimento, do ponto de vista da perspectiva epistemológica adotada neste estudo, é parte das contradições do capital e, em termos marxistas, aproxima-se da seguinte observação efetuada pelo próprio Karl Marx (2010, p. 311): “[...] o capital, que tem tão ‘boas razões’ para negar os sofrimentos da geração de trabalhadores que o circundam, não se deixa influenciar, em sua ação prática, pela perspectiva de degenerescência futura da humanidade e do irreversível despovoamento final”.

Com relação ao que afirmava a ONU, os fatos que se sucederam comprovaram a eficácia da capacidade de previsão de seus representantes, pois foi justamente isso que aconteceu! Mesmo com todos os avanços na área médica, além dos novos conhecimentos sobre a questão da deficiência, os dados divulgados ao final da primeira década do século XXI registraram que durante os 28 anos que se sucederam à publicação do Plano de Ação Mundial houve crescimento significativo dessa população.

Em 2010, o número de pessoas com deficiência com 15 anos ou mais variava de 15,6% a 19,4%, abarcando a totalidade da população mundial. Isso significava em torno de 785 milhões a 975 milhões de pessoas vivendo com alguma deficiência específica. Desse contingente, em torno de 110 milhões enfrentavam dificuldades funcionais e 190 milhões possuíam deficiências graves, equivalentes às condições tais como “quadriplegia, depressão grave, ou cegueira”, segundo dados divulgados no Relatório Mundial sobre a Deficiência³⁷

³⁷ Trata-se da tradução para o português do documento *World Report on Disability 2011*, elaborado pela Organização Mundial da Saúde em conjunto com o Grupo Banco Mundial (World Bank). Na introdução do

(BANCO MUNDIAL; OMS, 2012). Somando a essa população as crianças e adolescentes entre zero e 14 anos, estimava-se que em 2010 mais de um bilhão de pessoas estariam vivendo com algum tipo de deficiência, o dobro do percentual verificado em 1982 pela ONU.

Nesse mesmo ano, o Banco Mundial estimou que a quantidade de pessoas nessa situação sofreria acréscimo de 120% nos próximos trinta anos nos países do Sul, enquanto nos países do Norte o aumento seria de 40% no mesmo período. Segundo o Banco, tais perspectivas demonstravam a existência de um “círculo vicioso entre a pobreza e a deficiência” (BIELER, 2010, p. 1), motivando, a partir da segunda década do século XXI, a intensificação de ações nos países com maioria da população vivendo em condições de pobreza extrema.

Assim, a exemplo do que já era enfatizado no final do século XX, o foco em relação às causas da deficiência continuou a ser a condição de pobreza e os numerosos fatores responsáveis pelo crescimento no percentual de pessoas nessa condição, entre eles os problemas de saúde, a exemplo dos casos de subnutrição crônica.

A esse respeito, o Relatório *Situação Mundial da infância – crianças com deficiência*³⁸, organizado pelo Unicef e divulgado trinta e um anos após a publicação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, estimava que, em 2013, a anemia afetava mais de 50% das crianças em idade pré-escolar nos países em desenvolvimento, sendo, portanto, “uma das causas de deficiência mais prevalentes no mundo e, portanto, um grave problema de saúde pública mundial” (UNICEF, 2013, p. 25). O relatório também estimava entre 250 mil a 500 mil a quantidade de crianças correndo risco de ficarem cegas por deficiência de vitamina A, a qual poderia ser evitada com a utilização de suplementação oral que custa “apenas poucos centavos por criança” (idem, p. 24).

Esses exemplos são apenas alguns indicativos das dificuldades inerentes à necessidade de redução e prevenção da deficiência em face das características assumidas pelo capitalismo contemporâneo. É preciso deixar claro, assim, que ao mesmo tempo que os organismos internacionais apelam de maneira explícita para a necessidade de estabelecer ações efetivas de

documento a Diretora Geral da OMS, Margareth Chan, e o Presidente do Grupo Banco Mundial, Robert B. Zoellick, afirmam que o relatório tem por finalidade “proporcionar evidências a favor de políticas e programas inovadores capazes de melhorar a vida das pessoas com deficiência, e facilitar a implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (p. xi). Disponível em: <www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/.../RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20/fev./2018.

³⁸ Este relatório é divulgado anualmente pelo Unicef, porém, com temáticas diversificadas. Em 2013 o foco do relatório foi a infância das crianças com deficiência. Entre os objetivos expressos, o relatório procurou analisar os desafios que devem ser enfrentados para que as crianças com deficiência tenham acesso aos serviços a que tem direito, além de destacar as iniciativas promissoras em áreas como saúde, nutrição, educação e programas emergências. Disponível em: <www.unicef.org/pt/PT_SOWC2013.pdf>.

prevenção e reabilitação, esses mesmos organismos contribuem para que essas medidas se tornem impraticáveis em alguns países devido ao emprego de estratégias predatórias e fraudulentas, a exemplo do pagamento das dívidas externas que solapam parte considerável dos recursos que deveriam ser destinados às políticas sociais³⁹.

Todavia, a impraticabilidade das medidas destinadas a diminuir novos casos de deficiência tem na redução de custos para as políticas sociais apenas uma parte ínfima do problema, pois, como reconhece o próprio Unicef (2013), é possível evitar novos casos de deficiência com pouco dispêndio de recursos.

A questão, portanto, parece ser muito mais complexa que conseguimos vislumbrar, porquanto investir no social, mesmo a custo reduzido, significa romper uma parte da cadeia estruturante do capital que tem no **consumo** importante elemento do processo de acumulação. De fato, há demasiados projetos com capacidade para reduzir a fome e melhorar as condições de vida da população a custo baixo, porém o cerne está no social e não no **mercado**, motivo pelo qual poucos desses projetos são levados adiante⁴⁰.

Nessa perspectiva, no início do século XXI a pouca capacidade de consumo entre as pessoas com deficiência passa a figurar como uma das preocupações por parte dos organismos internacionais. Para elevá-la, os organismos enfatizam a necessidade de maior empregabilidade que resultará tanto na elevação do consumo por parte dessa população, quanto na redução de custos destinados a esse público. Entre as estratégias para alcançar tais objetivos, a educação passou a ser considerada fator primordial para a inserção social e econômica das pessoas com deficiência na sociedade atual, como discutiremos a seguir.

2.2 As funções da educação no limiar do século XXI

Se no contexto das políticas econômicas e sociais adotadas nas últimas décadas do século XX a redução do número de pessoas com deficiência tivesse que ser adiada para que outros interesses pudessem ser privilegiados, decorridas mais de três décadas, os “riscos” causados pelo número elevado de pessoas nessa condição parecem ter sido ampliados.

³⁹ Conforme Eric Toussaint (2002, p. 253) entre 1982 e 2000 só “a América Latina pagou como serviço da dívida 1,452 trilhão de dólares”. Quanto ao terceiro mundo, entre 1961 e 1968, sua dívida externa “passou de 21,5 bilhões para 47,5 bilhões de dólares. Entre 1971 e 1980, aumentou fortemente, passando de cerca de 70 bilhões para mais de 560 bilhões de dólares” (idem, p. 126). Sobre o mesmo assunto ver também o livro *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial* de Michel Chossudovsky (1999).

⁴⁰ Como exemplo cito o Projeto “Sistema Integrado para a Produção de Alimentos” desenvolvido pelo pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Luiz Carlos Guilherme. Nesse sistema, com um investimento de R\$ 450,00 (equivalente a U\$ 192,00 em 2014), é possível ampliar em 300% a oferta de alimentos para famílias em risco alimentar reduzindo completamente os riscos da subnutrição. Maiores informações sobre o Sistema estão disponíveis no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=LgqIu7ZH2C4>>. Acesso em: 20/fev./2018.

Segundo o Banco Mundial e a Organização Mundial da Saúde, “a deficiência é um desafio universal com custos sociais e econômicos para indivíduos, famílias, comunidades e nações” (BM/OMS, 2012, p. 45).

Entre os “supostos riscos”, a ineficiência das medidas de prevenção e reabilitação adotadas no último quartel do século passado trouxe para o século XXI nova preocupação em relação ao crescimento desse grupo populacional. Trata-se da necessidade de redução dos custos econômicos adicionais que a situação de deficiência requer, situação que já havia sido prevista no início da década 1980, mas que no final do século XX e início do século XXI se agravou, principalmente em decorrência da elevação da expectativa de vida da população⁴¹.

Nos documentos produzidos pelos Organismos Internacionais analisados, esses custos envolvem as despesas diretas necessárias para a realização de tratamentos médicos, dietas especiais, dispositivos assistivos, viagens, reabilitação ou assistência pessoal, além dos custos de oportunidade que incluem, por exemplo, a redução na renda financeira direta dos pais, mães ou “familiares que abandonam o emprego ou diminuem seu envolvimento no trabalho para cuidar de uma ou mais crianças com deficiência” (UNICEF, 2013, p. 15).

Nesse último caso, em 2013, o Unicef estimou que os custos adicionais da deficiência que pesavam sobre as famílias variavam significativamente em diferentes países: de 11% a 69% da renda no Reino Unido; de 29% a 37% na Austrália; de 20% a 37% na Irlanda; 9% no Vietnã; e 14% na Bósnia e Herzegovina (UNICEF, 2013). No mesmo ano, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estimou que os custos econômicos totais (diretos e indiretos) variavam de 3% a 5% do Produto Interno Bruto (PIB) em dez países de média e baixa renda (UNICEF, 2013).

Todavia, não apenas as famílias cujas pessoas possuem algum tipo de deficiência têm custo direto adicional. Os custos econômicos diretos incluem também os benefícios cobertos pelos governos e repassados, na maioria dos casos, por intermédio de programas sociais e programas assistenciais de transferência de renda às pessoas com deficiência, incluindo, geralmente, os serviços de saúde e reabilitação, programas voltados para o mercado de

⁴¹ De acordo com o documento *How Was Life? Global Well Being Since 1820* (OECD, 2014), a média geral de vida na Europa ocidental nas primeiras décadas do século XIX era de apenas 33 anos, alterando-se para aproximadamente 80 no final do século XX. Ainda segundo o documento, embora a expectativa de vida no resto do mundo tenha se elevado a partir de níveis mais baixos que os registrados na Europa, ela passou de menos de 30 anos, em 1880, para quase 70, em 2000. Além da expectativa de vida, esse documento elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) discute outros nove fatores individuais de bem-estar global, desde 1820: PIB per capita, os salários reais, educação, a estatura, a segurança pessoal, as instituições políticas, qualidade ambiental, desigualdade de renda e desigualdade de gênero. Disponível em: <http://adapt.it/englishbulletin/wp/wp-content/uploads/2014/10/oecd_2_10_2014.pdf>. Acesso em: 20/fev./2018.

trabalho, educação e treinamento vocacional, benefícios de seguro social (contributivos), benefícios de assistência social em dinheiro (não contributivos), fornecimentos de dispositivos assistivos, acesso subsidiado ao transporte, serviços de apoio como assistentes pessoais, intérpretes de língua de sinais (BM/OMS, 2012).

Segundo o BM e a OMS (2012), os gastos públicos com programas sociais relacionados aos custos da deficiência é cerca de 10% entre os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)⁴², podendo chegar ao montante de 25% nos países mais pobres e de baixa renda. Ainda de acordo com o BM e a OMS, preocupava aos dirigentes dos países membros da OECD o crescimento na taxa de recebimento de benefícios por pessoas com deficiência. Nesses países, o percentual de pessoas que recebiam tais benefícios somava 6% da população em idade de trabalhar e era similar à taxa de desemprego em 2007. Entretanto, a maior preocupação era com os países pobres cujos gastos adicionais deveriam ser cobertos com maior volume de recursos públicos, tendo em vista o nível de renda da população.

Além desses custos, o BM e a OMS revelaram ser um importante custo indireto da deficiência a perda da produtividade no trabalho entre as pessoas com deficiência e a relativa perda de impostos. Essas perdas são ainda maiores quando familiares abandonam seus empregos ou reduzem o número de horas trabalhadas para cuidar de algum membro deficiente da família, resultando em “acúmulo insuficiente de capital humano (subinvestimento em capital humano), da falta de emprego, ou do subemprego” (BM/OMS, 2012, p. 45).

Esses dados têm levado muitos países a se preocupar tributariamente com os preços e custos dos programas destinados a esse público, ao mesmo tempo que começam a buscar alternativas para resolver o problema em duas frentes complementares: a primeira, reduzindo a dependência em relação aos benefícios e, a segunda, estimulando a inserção ou reinserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Conforme evidenciam o BM e a OMS, a preocupação com a sustentabilidade e os custos dos programas destinados às pessoas com deficiência têm motivado muitos países a “darem os primeiros passos para reduzir a dependência do benefício entre pessoas com deficiência e estimular a **inclusão** de pessoas com deficiência no mercado de trabalho” (BM/OMS, 2012, p. 45 – grifo meu).

Entre as estratégias utilizadas para se alcançar tais objetivos, os Estados têm dado maior atenção ao papel da educação, uma vez que a escolarização das pessoas que compõem

⁴² A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional composta por 34 países membros, a maioria deles considerados desenvolvidos com elevado PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano.

o público-alvo da educação especial passa a ser considerada elemento de extrema relevância para a consolidação no futuro próximo de uma força de trabalho mais qualificada e inserida na lógica de mercado.

Nesse sentido, ao longo do início do século XXI os organismos internacionais produziram uma série de declarações e documentos que contém orientações a respeito das funções que a educação das pessoas com deficiência deve assumir no contexto atual. Entre os documentos, registraremos alguns fragmentos presentes no Relatório Mundial sobre a Deficiência (BANCO MUNDIAL; OMS, 2012) e no documento Situação Mundial da Infância – Crianças com Deficiência (UNICEF, 2013). Em ambos, há orientações a respeito das funções da educação às pessoas com deficiência que devem ser levadas em consideração na proposição das políticas públicas, notadamente nos países em desenvolvimento.

Nos dois documentos, há um direcionamento das ações para os países de média e baixa renda. Isso porque, na visão desses Organismos Internacionais, a pobreza presente nesses países tem forte impacto sobre o aumento de novos casos de deficiência. Conforme preconiza o Unicef, há uma “forte conexão entre pobreza e deficiência — que, por sua vez, está associada a questões de gênero, saúde e emprego. Frequentemente, crianças com deficiência são apanhadas em um ciclo de pobreza e exclusão” (idem, 2013, p. 29).

Nesse sentido, os dois documentos consideram a educação um mecanismo fundamental de redução da pobreza, principalmente daquelas crianças que, reiteradamente, se encontram em situação de exclusão e marginalização. Em outras palavras, “a educação é a porta de entrada para a participação plena na sociedade. É particularmente importante para crianças com deficiência, que frequentemente são excluídas” (UNICEF, 2013, p. 27). Há uma preocupação não apenas com as oportunidades educacionais ao longo da infância, mas também com os impactos advindos futuramente, uma vez que muitos dos benefícios da escola se consolidarão ao longo do tempo.

Os dois documentos igualmente consideram que a falta de escolaridade entre as pessoas com deficiência traz sérios prejuízos, causando impacto significativo na pobreza durante a vida adulta. Dessa forma, a educação das crianças e jovens com deficiência necessita cumprir determinadas funções que são especificadas de forma bastante explícita. Para melhor analisá-las, resumimos tais funções no quadro abaixo:

QUADRO Nº 4

Funções da educação para as pessoas com deficiência

OMS/ Grupo Banco Mundial (2012)	UNICEF (2013)
<p>Formar capital humano determinante para o bem-estar e a riqueza pessoal.</p> <p>Reduzir os altos custos econômicos e sociais gerados pela condição de deficiente.</p> <p>Permitir que os países alcancem as Metas de Educação para Todos (EPT) e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) no que diz respeito à universalização da educação primária.</p> <p>Possibilitar o cumprimento das responsabilidades relativas às exigências do Artigo 24 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência⁴³. (p. 213)</p>	<p>Reduzir a pobreza.</p> <p>Garantir melhor emprego e o sustento na vida adulta.</p> <p>Garantir segurança social e econômica.</p> <p>Oferecer oportunidades para uma participação plena na sociedade.</p> <p>Atingir o ensino básico universal, um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM 2).</p> <p>Possibilitar aos Estados signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência cumprirem sua responsabilidade em relação ao Artigo 24. (p. 27-40)</p>

Fonte: Organização da autora com base em: (BM; OMS, 2012; UNICEF, 2013).

Embora tenham sido produzidos por Organismos Internacionais diferentes, notamos uma semelhança entre as funções expressas, indicando uma sintonia em relação ao papel que a educação às pessoas com deficiência deve assumir. Em virtude dessa semelhança, faremos uma análise paralela dos dois documentos.

Como é possível verificar, tanto na visão do Banco Mundial e da OMS como na visão do Unicef, a educação para esse público tem a função de ajustá-lo à nova ordem econômica imposta pela organização capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Essa necessidade de ajustamento fica patente nas expressões *capital humano*, *redução de custos econômicos*, *melhor emprego*, entre outras que são utilizadas.

Explicando melhor essas funções, o relatório sobre a Situação Mundial da Infância – Crianças com Deficiência afirma que os benefícios duradouros da educação para essas crianças são três: o melhor emprego, a segurança social e econômica e as oportunidades para a participação plena na sociedade. Essa participação plena envolve principalmente a inserção

⁴³ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, a fim de comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. Desde esse ano, tem sido considerada um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário. Conforme o texto inicial do artigo 24: “Os Estados-Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.” Disponível em: <<http://www.riadis.org/observatorio/wp-content/uploads/2012/10/CDPD-portugues.pdf>>. Acesso em: 20/fev./2018.

desses sujeitos no mercado produtivo, de modo que sejam responsáveis pelo seu próprio sustento. Não há, portanto, nenhum acanhamento em considerar o investimento na educação um meio para se alcançar “sua futura eficácia como membros da força de trabalho” (UNICEF, 2013, p. 95).

Para justificar essa necessidade, os formuladores desse documento utilizaram diversas “evidências científicas”. Entre elas, um cálculo segundo o qual “cada ano adicional de escolarização é suficiente para aumentar em até 10% a renda potencial de um indivíduo com deficiência” (idem, p.96). As contribuições da educação, porém, não param por aí! A ela cabe, também, “reduzir a dependência atual e no futuro, libertando outros membros da família de algumas de suas responsabilidades como cuidadores, e permitindo que reassumam atividades produtivas – ou que simplesmente descansem” (UNICEF, 2013, p. 96). Em suma, afirmam seus formuladores:

Quando as realizações educacionais são traduzidas em emprego ou outros meios de subsistência, a criança com deficiência está apta a avançar e ocupar seu lugar como um membro pleno do mundo dos adultos, e em igualdade de condições – um membro que **produz e que consome** (UNICEF, 2013, p. 3 – grifo meu).

O pressuposto contido nessa lógica de raciocínio considera a educação das pessoas com deficiência investimento de longa duração que permite a redução de custos futuros, canalizando-os para outros setores. Esse pressuposto se apoia em dados empíricos e mostram, por exemplo, que na cidade de Bangladesh “o custo da deficiência devido à perda de renda por falta de escolaridade e emprego, das pessoas com deficiência e seus cuidadores, é estimado em US\$ 1,2 bilhões anualmente, ou 1,7% do PIB” (OMS, 2012, p. 217).

A análise dessa função considerada de tamanha estima pelos formuladores dos documentos atesta a conversão da educação em investimento capaz de aliviar, mesmo que temporariamente, os problemas de sobreacumulação de capital (HARVEY, 2014). Como explica Harvey, ao ser verificada a impossibilidade de uso lucrativo imediato, os excedentes que ocasionam a sobreacumulação do capital devem ser deslocados espacial e temporalmente. No primeiro caso, o deslocamento é efetuado com base na “abertura de novos mercados, novas capacidades produtivas e novas possibilidades de recursos, sociais e de trabalho, em outros locais” (idem, p. 94).

Quanto ao deslocamento temporal, ele ocorre mediante investimentos em projetos de capital de longo prazo ou gastos sociais (como a educação e a pesquisa), que adiam a futura reentrada em circulação de valores de capital. Os fluxos de capital são retirados do domínio

da produção e do consumo imediato (circuito primário do capital) e redirecionados para um circuito secundário que se subdivide em dois (capital fixo para produção e a produção de fundos de consumo) ou terciário (infraestruturas sociais), a exemplo dos investimentos sociais em pesquisa e desenvolvimento, educação, cuidados com a saúde. Após ter decorrido um espaço de tempo longo, os excedentes deslocados temporariamente para esses dois últimos circuitos se tornarão produtivos se “contribuírem para a futura produtividade do capital” (HARVEY, 2014, p. 96).

No caso da educação das pessoas com deficiência, seguindo essa lógica de deslocamento descrita por Harvey, a produtividade ocorrerá “se o caminho para a ulterior acumulação do capital for aberto por uma força de trabalho mais educada” (2014, p. 96). Todavia, a escolarização torna-se importante, não apenas para a consolidação da nova força de trabalho, mas também para a conversão desses indivíduos em potenciais consumidores. Nessa ótica, parte-se do pressuposto que as pessoas com deficiência tendem, em geral, a ser mais pobres que as sem deficiência, cabendo à educação equilibrar essa situação, de modo a permitir sua integração à lógica do mercado. Conforme o BM e a OMS:

A deficiência é uma *questão de desenvolvimento*, devido à sua relação bidirecional com a *pobreza*: a deficiência pode aumentar o *risco de pobreza*, e a pobreza pode aumentar o risco de deficiência. O surgimento da deficiência pode levar à *piora do bem-estar social e econômico* e à pobreza através de uma grande quantidade de canais, incluindo o *impacto adverso* sobre a educação, o emprego, a renda, e maiores despesas para tratar a deficiência (BM/OMS, 2012, p. 10 – grifos meus).

A pobreza é apresentada como algo que tem origem em fatores relacionados ao próprio indivíduo, como se fosse a própria deficiência a responsável por suas condições de existência. Além disso, a educação é apresentada como o fator-chave para solucionar esse problema. Esse tipo de raciocínio oculta e falseia os reais motivos pelos quais as pessoas com deficiência vivem em condição de pobreza, ao mesmo tempo que associa a produção da pobreza à ausência de acesso educacional. Nessa ótica, o argumento utilizado é o de que os problemas socioeconômicos desses indivíduos poderiam ser resolvidos no terreno educacional, deslocando a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação das precárias condições de vida das pessoas com deficiência.

Assim, a educação é apresentada como fator-chave para a pessoa com deficiência melhorar seu bem-estar econômico e social, vindo a participar de forma plena da sociedade. Essa compreensão aponta a existência de vínculo estreito entre a escolarização das pessoas com deficiência e as premissas defendidas pela teoria liberal a respeito do bem-estar. Segundo

Vicente de Paula Faleiros (2009), toda teoria liberal do bem-estar baseia-se no mercado e no consumo. Assim, tanto as afirmações realizadas pelo Unicef quanto as realizadas pela OMS ganham eco e passam a fazer sentido na lógica segundo a qual é no mercado que o indivíduo com deficiência vai adquirir bem-estar.

Por outro lado, para participar desse mercado é preciso que a pessoa com deficiência supere minimamente a situação de pobreza na qual foi imersa. Disso decorre a relação entre a educação para esse público específico e o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM). Tais objetivos têm na “redução da pobreza extrema” uma das finalidades basilares de seu projeto global. Vale lembrar que uma das principais metas dos ODM, qual seja, a corrida pela universalização da educação básica, entendida como inserção de todas as crianças na escola, inclui no rol de suas preocupações a inserção gradual dos estudantes com deficiência no espaço escolar. Isso porque a meta de universalização da educação primária, estabelecida para os próximos anos pelos países que assumiram o compromisso de atingir os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), não poderá ser alcançada plenamente sem a incorporação maciça das pessoas com deficiência no sistema de ensino.

À medida que é negado às crianças com deficiência o direito de acesso igualitário a escolas locais, os governos não conseguem atingir o ensino básico universal, um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM 2), e os Estados signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não cumprem sua responsabilidade em relação ao Artigo 24. (UNICEF, 2013, p. 28)

Assim, verificamos que tanto a OMS e o Banco Mundial quanto o Unicef demonstram preocupação com o baixo índice de crianças com deficiência que frequentam a escola, principalmente porque a taxa de escolaridade é menor nos países de baixa renda. Levando em conta a realidade econômica desses países, os documentos afirmam que as estratégias utilizadas para alcançar maiores índices de escolarização devem ter clara a necessidade de restringir os custos o máximo possível. Para tanto, devem privilegiar a escolarização em ambientes menos restritivos, resultando na sua inserção preferencialmente nas escolas “regulares” ou “comuns” em contraposição às escolas especializadas.

Nesse sentido, os dois relatórios fazem ampla menção à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) na qual os países presentes declararam que a adoção dos preceitos inclusivos nas décadas seguintes seria fundamental, pois, além de ser o meio mais eficaz para promover “uma educação efetiva à maioria das crianças”, as escolas regulares “melhoram a eficiência, e, certamente, a relação custo-benefício de todo o

sistema educativo” (UNESCO, 1994, p. 10). Além de tomarem como parâmetro as recomendações efetuadas na década de 1990, os documentos evidenciam que, decorridas mais de duas décadas da conferência realizada em Salamanca, a preocupação com a redução de custos continua determinando a adoção das políticas inclusivas, como é possível verificar no Relatório Mundial Sobre a Deficiência quando registra:

Embora os custos das escolas especiais e escolas inclusivas sejam difíceis de determinar, é ponto pacífico que cenários inclusivos são mais **eficientes** do ponto de vista do custo. A inclusão tem maiores chances de **sucesso** quando o financiamento escolar é **descentralizado**, os orçamentos são delegados ao nível local, e os fundos se baseiam no número total de matrículas e outros **indicadores**. O acesso a **pequenas quantias de fundos** flexíveis pode promover novas abordagens (OMS, BANCO MUNDIAL, 2012, p. 228 – grifo nosso).

Para justificar e defender as afirmações acima, a OMS e o Banco Mundial fornecem como exemplo empírico um estudo realizado no Vietnã na década de 1990. Nele concluiu-se que enquanto o custo médio do aluno com deficiência em cenário inclusivo somava US\$ 58 por ano, nas escolas especiais o custo chegava a ser de US\$ 400 por ano. Exemplo semelhante é descrito pelo Unicef ao afirmar que “na Bulgária, o orçamento por criança em uma escola especial pode ser até tres vezes mais alto do que para a mesma criança em uma escola regular” (UNICEF, 2013, p. 32).

A utilização de termos como “*eficiência*”, “*sucesso*”, “*descentralização*” e “*indicadores*” presentes nesses fragmentos indica haver uma aproximação, conforme Garcia (2009), com a concepção gerencial de educação que se baseia em vantagens na relação custo-benefício, a exemplo da ampliação das matrículas na educação básica, mantendo-se ou até diminuindo os investimentos financeiros. Neste entendimento, a questão econômica é uma das principais razões para se desenvolver um sistema educacional mais inclusivo com a justificativa de que “estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças” (BM; OMS, 2012, p. 218). O mesmo preceito defende o UNICEF ao declarar que “a opção pela escola especial pode ser dispendiosa e inadequada” (UNICEF, 2013, p. 32), ou seja, por trás do discurso da inclusão existe a preocupação em diminuir as despesas inerentes à manutenção das escolas especializadas.

Essa preocupação tem relação direta com a formulação de políticas neoliberais que defendem a diminuição de gastos sociais e sua canalização para o mercado. Nesse sentido, ao mesmo tempo que recomendam a adoção de política inclusiva, essas organizações

internacionais reconhecem também que a opção pela escolarização em escolas regulares esbarra na ausente ou precária formação dos professores e na indisponibilidade de recursos para atender as crianças com deficiência nas salas de aula regulares. Assim, o Relatório Mundial sobre a Deficiência reconhece:

Os professores podem não ter tempo ou recursos para dar suporte a alunos com deficiência. Em ambientes com recursos escassos as salas de aula frequentemente estão lotadas e há uma grave falta de professores treinados, capazes de lidar rotineiramente com necessidades individuais de crianças com deficiência. À maioria dos professores faltam aptidões como a língua de sinais, o que cria barreiras para alunos surdos. Faltam também outros recursos, como assistentes de classe. Os avanços na educação de professores não têm mantido **o ritmo das mudanças nas políticas que seguiram a Declaração de Salamanca** (BM; OMS, 2012, p. 223 – grifo nosso).

Após explicitar tais problemas, o relatório esboça a alternativa para resolver o descompasso entre a ausência de condições e as mudanças políticas efetuadas com a transferência de alunos do ensino especial para o ensino regular. Como a demanda de alunos com deficiência é bem menor em relação aos não deficientes, uma forma de resolver esse impasse reside na criação de espaços com recursos disponíveis e profissionais especializados capazes de atender simultânea e coletivamente a um número diversificado de alunos com deficiência.

Tais espaços têm o papel de oferecer suporte adicional à sala de aula regular, garantindo a participação dos alunos com deficiência, constituindo, ao mesmo tempo, uma estratégia bastante viável, pois oferece dupla vantagem econômica para os países cujos recursos existentes ainda são limitados.

Em primeiro lugar, a destinação financeira adicional para a aquisição de recursos e equipamentos necessários a essa forma de serviço pode originar-se em partes das “economias obtidas com a transferência de alunos de instituições especializadas para escolas normais” (BM; OMS, 2012, p. 229). Em segundo, por meio de cursos em serviço, o professor especialista com formação adquirida acaba exercendo, normalmente, as mesmas funções que antes demandariam vários professores especializados em áreas distintas relativas às diferentes formas de deficiência.

Com relação a esse último aspecto, já em 1982 a ONU recomendava esse procedimento afirmando que a formação de professores especializados deveria envolver uma gama de conteúdos “tão ampla quanto possível, visto que em muitos países em desenvolvimento estes irão fazer as vezes de equipe multidisciplinar” (ONU, 1982, p. 24).

Essa recomendação foi endossada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao prever que a formação de professores englobasse as diversas categorias de alunos alvo da educação especial. Conforme a Declaração:

O treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque [sic] todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência (UNESCO, 1994, p.11).

Essa recomendação foi proposta pela UNESCO na década de 1990, como forma de endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais nos diversos países signatários da Declaração de Salamanca. Além dela, outras recomendações direcionaram e influenciaram as políticas educacionais implementadas na maioria dos países que adotaram a perspectiva da educação inclusiva, entre eles o Brasil.

Analisaremos a seguir como o país reagiu a essas recomendações propostas pelos Organismos Internacionais e que serviram de base para as mudanças na política de educação especial brasileira.

2.3 A situação no contexto brasileiro

A partir da década 2000, a discussão em torno das pessoas com deficiência passou a figurar de modo mais incisivo no contexto brasileiro. Ocorreu tanto uma ampliação em termos de ordenamento jurídico quanto de produção de documentos, realização de eventos e desenvolvimento de políticas direcionadas a esse público.

Como exemplo, registra-se a realização de três conferências nacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) em 2006, 2008 e 2012, respectivamente (CONADE, 2013). Quanto às ações no âmbito do Estado, em 2006 é elaborado o Plano de Metas e Ações Estratégicas, com vigência de 2006 a 2016. Esse plano organizava as ações a serem desenvolvidas para que o país pudesse atingir os objetivos fixados pela Organização dos Estados Americanos (OEA)⁴⁴ ao estabelecer o período de 2006 a 2016 como a Década das Pessoas com Deficiência – Pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

⁴⁴ Atualmente, 35 países são membros da Organização, incluindo Cuba, que, até 2009, era excluída de participação.

Em 2007, o governo federal divulgou o documento *Agenda Social: Direitos de Cidadania das Pessoas com Deficiência*⁴⁵, no qual resumia as ações estabelecidas no Plano de Metas elaborado em 2006 (BRASIL, 2007a). Um ano após a publicação desse documento, ocorre a ratificação pelo Congresso Nacional da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). Essa ratificação culminou no estabelecimento do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Plano Viver sem Limites), em 2011, e na aprovação da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nesse mesmo ano (BRASIL, 2015a).

Embora tais ações de âmbito estatal tenham sido motivadas em parte pela necessidade de cumprir as exigências impostas pelas convenções internacionais, outro fator motivador foi a ampliação do número de pessoas com deficiência que ocorreu não apenas no Brasil, mas também em outros países, sobretudo naqueles cuja população possui baixa renda. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de pessoas com deficiência no país passou de 14,5% (cerca de 24,5 milhões de pessoas), em 2000, para 23,9% (45,6 milhões de pessoas), em 2010. Esse crescimento tem gerado preocupação, como está explícito no documento *Agenda Social*:

O avanço do conhecimento científico tornou possível prevenir a incidência de algumas deficiências com medidas simples e de custo reduzido. Apesar desses avanços, as ações orientadas para a prevenção de deficiência têm sido pouco expressivas no Brasil e constata-se que a incidência de deficiências permanece elevada. (BRASIL, 2007a, p. 12).

Apesar desse documento não especificar os motivos pelos quais as ações têm sido pouco expressivas, o agravamento das condições de vida em consequência da total subordinação do país aos interesses do capital financeiro internacional e os problemas estruturais criados pela rendição da economia brasileira às práticas neoliberais é um elemento que deve ser considerado. A adoção de medidas neoliberais desde a década de 1990 e o seu aprofundamento na década de 2000 caracterizou-se pelo desenvolvimento de uma política macroeconômica baseada no “ajuste fiscal ‘duro’, juro real e elevado, política monetária

⁴⁵ O documento apresenta duas ações específicas das Salas de Recursos Multifuncionais. Uma delas é alcançar a instalação até o final de 2010 em 6.500 escolas públicas. <http://www.social.mg.gov.br/images/documentos/Subsecretaria%20Direitos%20Humanos/Acesso_rapido/cartilha_ag_social.pdf>. Acesso em: 20/fev./2018.

contracionista, câmbio flutuante, a livre movimentação dos capitais” (PAULANI, 2003, p. 59).

Paralelamente, a política social empreendida nesse período fez, segundo Paulani (2011), das políticas compensatórias de renda seu principal esteio sancionando as “fraturas sociais em vez de promoverem a tão falada ‘inclusão’”, confirmando que “na condução efetiva da vida material do país” (PAULANI, 2011, p. 99), a questão social continuaria em último lugar. Assim, em 2014 o país investiu 45,11% do total do orçamento geral da União no pagamento dos juros e amortizações da dívida externa, enquanto os gastos com saúde e saneamento básico foram apenas de 3,98% e 0,02%, respectivamente (FATTORELLI; ÁVILA, 2015). Situação semelhante ocorreu em 2015, quando o país investiu 42,43% do orçamento em pagamento da dívida, enquanto educação, saúde e saneamento básico não chegaram a alcançar 9% juntos.

Conseqüentemente, a população brasileira vem enfrentando numerosas privações em áreas prioritárias para a prevenção das deficiências. Entre elas, na área da saúde há muitos exemplos demonstrando o impacto da precariedade do setor sobre a prevalência de deficiências no país. Como exemplo, o Relatório Final da 3ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência aponta que, por ano, ocorrem no Brasil 35.000 novos casos de hanseníase. Desses, anualmente “4.000 pessoas já chegam às unidades de saúde com deficiências físicas e sensoriais” (CONADE, 2013, p. 121) resultantes da doença. Se tais dados estiverem corretos, isso significa que, entre o início de 2000 e final de 2017, 68 mil pessoas terão adquirido deficiência em consequência da ausência de tratamento precoce para a hanseníase. Nesse sentido, a elevação no percentual de pessoas com deficiência no país não é um fenômeno isolado ou que está ligado a esse grupo específico, mas tem raízes nos problemas econômicos e sociais que atinge a classe trabalhadora, de modo geral, no contexto do capitalismo contemporâneo.

Para resolver esses e outros problemas que atingem particularmente a classe trabalhadora, o país tem defendido desde a década de 1990 a consolidação de uma sociedade inclusiva ou do modelo inclusivo de desenvolvimento, considerado decisivo para a melhoria na distribuição de renda, principalmente pelo fortalecimento dos programas de transferência de renda e maior inclusão social dos indivíduos, principalmente aqueles pertencentes aos grupos considerados economicamente vulneráveis.

Essas políticas tiveram grande importância durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), porém, segundo Garcia (2014), foi a partir da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva que o termo inclusão passou a compor os Planos Plurianuais (PPA),

marcando, de modo mais incisivo, o atrelamento da política nacional aos interesses do capital mundializado, principalmente no que se refere às questões econômicas.

Entre suas principais estratégias, as políticas inclusivas focalizam a busca pela inclusão produtiva da população em situação de extrema pobreza, ampliando a demanda por bens e serviços e impulsionando a expansão do mercado de consumo. Assim, no PPA 2004-2007, as políticas inclusivas foram consideradas essenciais para a “expansão do mercado interno”, pois resultariam na “inclusão de milhões de brasileiros no mercado formal de trabalho e na sociedade de consumo de massa” (BRASIL, 2004, p. 74). Desde aquele ano, essa tônica tem estado presente em todos os Planos Plurianuais elaborados no Brasil, a exemplo do atual PPA em vigor para o período de 2016 a 2019, que agrega ao título principal os termos “*desenvolvimento, produtividade e inclusão social*”.

Essa lógica de desenvolvimento está presente em diversos documentos que tratam da pessoa com deficiência no país. Entre eles, o documento Agenda Social enfatiza a necessidade de incorporação dessa população no mercado de trabalho, como ilustra o fragmento abaixo:

Outro aspecto relevante a ser tratado é a questão da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, com a capacitação exigida. Tem-se a convicção da necessidade de intensificar políticas de qualificação profissional e de empregabilidade para esse grupo. Percebe-se que políticas desta natureza irão, no médio prazo, garantir cidadania e **gerar mercado consumidor** dentre as pessoas com deficiência (BRASIL, 2007a, p. 12 – grifo meu).

O fragmento pauta-se pela lógica de que investir na inclusão desse público, no mercado de trabalho, permitirá superar a baixa taxa de produtividade desses indivíduos. Essa necessidade de torná-los produtivos é reforçada pelos estudos que indicam que, no Brasil, no Caribe e outros países da América entre 80% a 90% das pessoas com deficiência encontravam-se desempregadas ou estavam fora do que se considera força de trabalho no início do século XXI (REICHER; ATALLA, 2011).

Nesse sentido, verificamos que há estreita consonância entre a necessidade de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, tão bem explicitada no fragmento acima, com as recomendações presentes nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, referentes às funções da educação para esse público. Basta lembrar que tanto o Banco Mundial, a Organização Mundial da Saúde e o UNICEF preconizam, nos documentos analisados na segunda parte deste capítulo, o papel da educação como forma de garantir a formação de capital humano e o melhor emprego e sustento na vida adulta.

Em ambos os contextos (documentos internacionais e documento nacional), o pressuposto é o de que a inserção no trabalho abrirá um novo mercado consumidor entre as

pessoas com deficiência. Nesse sentido, do ponto de vista mercadológico até mesmo o crescimento no percentual dessa população torna-se um negócio lucrativo, uma vez que se trata de um público que induzirá um vasto mercado de produtos destinados a suprir suas necessidades.

Como exemplo dessa lógica, que busca transformar a pessoa com deficiência em um potencial consumidor, tem ocorrido por parte das empresas de plano de saúde instaladas no país uma longa discussão em torno dos custos de pacientes com algum tipo de deficiência. Apenas para ilustrar, em 2013 a Câmara dos Deputados realizou uma audiência pública⁴⁶ para debater o custeio de órteses e próteses pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e por operadoras privadas de planos de saúde. Entre os motivos que justificaram a realização da audiência, os solicitantes alegaram que “as órteses e próteses são responsáveis por gastos elevados que afetam tanto as operadoras privadas de plano de saúde quanto o SUS” (CÂMARA NOTÍCIA, 2016, s/p).

Especificamente em relação às operadoras privadas, os responsáveis pela audiência afirmavam que em alguns casos os gastos comprometiam até 15% do faturamento das empresas, situação que “estaria prejudicando o desempenho das atividades dos planos de saúde” (leia-se seu lucro). As consequências dessa situação seriam duas: “[...] ou os elevados custos serão repassados aos segurados ou ocorrerá um colapso geral com o endividamento das operadoras que atuam no mercado nacional” (CÂMARA NOTÍCIA, 2016, s/p).

Esse “mercado nacional” ao qual se referiam os expositores ligados aos planos privados de saúde tem sua razão de ser na lógica do empreendimento capitalista que impossibilita que as tecnologias sejam utilizadas em benefício do desenvolvimento humano. Segundo Alfredo Roberto de Carvalho e Paulino José Orso (2006, p. 167):

A apropriação privada das tecnologias por parte da classe dominante acaba impedindo que a maioria da população, dentre ela, as pessoas com deficiência pertencentes à classe explorada, possa ter acesso àquelas de uso pessoal, (computadores adaptados, aparelhos auditivos, bengalas, cadeiras de rodas motorizadas, bons serviços de reabilitação e habilitação etc.).

Nesse sentido, a participação no processo produtivo por parte das pessoas com deficiência criaria as condições para que tais tecnologias pudessem ser comercializadas, garantindo-se o lucro do capital mediante a circulação de mercadorias. Esses dados corroboram a tese defendida por Lucídio Bianchetti (1998, p. 21) de que “num país que

⁴⁶ Essa audiência foi solicitada pelo ex-deputado Ricardo Izar (PSD-SP).

comercializa a saúde, a doença e a existência de pessoas consideradas deficientes acaba se transformando numa necessidade social”.

Mas, além de torná-los consumidores de mercadorias, a necessidade de inserir a população com deficiência no mercado produtivo tem sido defendida no Brasil como uma forma de aliviar o estado dos custos com esse público específico. Essa preocupação com os custos indiretos já estava presente na realidade brasileira desde a década de 1980, conforme se verifica no fragmento presente no *Relatório Nacional de Atividades do Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Este sustentava:

É fato incontestável que a deficiência que atinge um membro da família e da comunidade não é simplesmente um problema social, mas tem profundas consequências econômicas. Sem o atendimento necessário, a pessoa deficiente tornou-se não só incapaz de prover necessidades como mobiliza, em torno de si, uma ou mais pessoas da família que deixam de participar mais ativamente da vida comunitária e da força de trabalho para atendê-lo (BRASIL, 1981, p. 4).

É evidente nesse documento do início da década de 1980 a semelhança com os discursos enfatizados pela Organização das Nações Unidas em seu Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1982), uma vez que apela para a situação das pessoas com deficiência como um elemento prejudicial ao desenvolvimento social e econômico.

Esse discurso não só foi mantido no início do século XXI, como tem sido reforçado pelas Organizações Internacionais – é o caso da OMS, do Banco Mundial e do Unicef. Corroborando essa ideia, em 2003 a Fundação Getúlio Vargas publicou o resultado de uma pesquisa desenvolvida por Marcelo Neri (2003), em que ele afirmava com base no Censo Demográfico de 2000 que 30% dos proventos das pessoas com deficiência provinham de programas sociais mediados pelo Estado, representando quase o dobro do percentual relativo ao conjunto total da população, que era de 16%. Para as pessoas com incapacidade, os proventos advindos de programas sociais chegavam a 47% (NERI, 2003, p. 83).

Essas informações levaram o governo brasileiro a trabalhar em torno da redução desses gastos, principalmente dos benefícios sociais. Em relação a esses, em 2007 o documento Agenda Social afirmou que “haverá uma estratégia para diminuir investimentos na manutenção de pagamento do Benefício de Prestação Continuada à pessoa com deficiência,

de custo relevante para o Governo Federal, transformando tais investimentos em receitas para a União” (BRASIL, 2007a, p. 12)⁴⁷.

A necessidade de redução de custos com programas sociais está presente em outros documentos que analisam os gastos com esse público nos últimos anos. Segundo informações anexadas ao I Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008-2010), as dotações orçamentarias destinadas à implementação de políticas públicas dedicadas à promoção, proteção e garantia de direitos às pessoas com deficiência apresentou a seguinte evolução: 8,7 bilhões de reais em 2008, 10,3 bilhões em 2009, 12 bilhões em 2010, e 13,6 bilhões em 2011 (BRASIL, 2010d).

Além desses gastos, entre 2011 e 2014, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, popularmente conhecido como *Plano Viver Sem Limite*, destinou 7,6 bilhões em questões sociais relacionadas às pessoas com deficiência, sendo: 1,8 bilhões em educação, 1,4 bilhões com saúde, 72,2 milhões com inclusão social e 4,1 bilhões para acessibilidade (BRASIL, 2010d).

A necessidade de estabelecer estratégias visando diminuir estes investimentos mostra que o Brasil tem seguido à risca as recomendações efetuadas pelos Organismos Internacionais. Vale lembrar que a OMS, o Banco Mundial e o Unicef igualmente afirmam, nos documentos do início do século XXI, a necessidade de alternativas que viabilizem a redução dos custos dos programas sociais destinados a esse público mediante a sua inclusão no mercado de trabalho.

A influência desses organismos tem impactado também as políticas educacionais para as pessoas com deficiência no país. Nesse sentido, semelhantemente ao que defendem os Organismos Internacionais, o Brasil vem investindo gradualmente na escolarização dos estudantes com deficiência, admitindo que a elevação da escolaridade é um passo importante para a sua futura produtividade, como ilustra o seguinte fragmento:

Igual preocupação deve ser dirigida às demais pessoas com deficiência que podem ser produtivas e possuem condições de gerar renda, principalmente os adolescentes e jovens com deficiência, que **deverão ter um avanço na elevação de escolaridade a**

⁴⁷ O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) atende famílias de baixa renda, idosos com mais de 65 anos e pessoas com deficiência que tenham renda inferior a ¼ do salário mínimo. Ele assegura, às pessoas com deficiência que não possuem meios para prover sua subsistência nem podem contar com o auxílio de familiares, o recebimento mensal de um salário mínimo. Em 2010, foram beneficiadas 3,8 milhões de pessoas, sendo 2,1 milhões de pessoas com deficiência e 1,7 milhões de idosos (BRASIL, 2010d, p. 152). Quatro anos após, em 2014, o BPC beneficiou 4,3 milhões de pessoas entre idosos e pessoas com deficiência (BRASIL, 2015b).

partir do desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas, prioridade do Governo Federal (BRASIL, 2007a, p. 26).

Mais uma vez a escolaridade é defendida como uma estratégia para se alcançar a inclusão produtiva no mercado formal e na sociedade de consumo de massa. Essa forma de pensar atinge não apenas as pessoas com deficiência, mas a sociedade brasileira como um todo. É nessa perspectiva que a palavra educação tem sido ligada a outros termos como inclusão social e produtividade. Como exemplo, o PPA de 2008 a 2011 tinha como título principal os termos “*desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade*”. Já no PPA atual (2016-2019) cujo título é “*desenvolvimento com inclusão social e produtividade*”, a educação constitui um dos quatro eixos principais a serem alcançados.

Como justificativa para a centralidade da educação, o PPA alega que “além dos fundamentos macroeconômicos sólidos, o crescimento depende do aperfeiçoamento do capital humano (educação)” (BRASIL, 2015b, p. 22). Para isso, é necessário investir na qualidade da educação, assim definida:

A qualidade da educação aqui aludida diz respeito àquela que é conectada ao seu tempo, que objetiva a melhoria das condições da escola de forma que em seu ambiente haja um conjunto de **insumos mínimos** indispensáveis ao pleno desenvolvimento do ensino-aprendizagem, que seja capaz de contribuir para a formação individual e preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, sem ignorar sua dimensão mais instrumental, que **qualifica a força de trabalho** para os desafios do **crescimento econômico** e é fator de elevação da renda pessoal. (BRASIL, 2015b, p. 28 – grifo meu).

Verifica-se nesse fragmento que o público para o qual a educação é direcionada é aquele que deve ser qualificado para a força de trabalho. Logo, trata-se de oferecer uma educação específica para os estudantes pertencentes à classe trabalhadora do país e não para aqueles que compõem a classe dirigente. Assim, as funções da educação estão implícitas na ideia de que a ela cabe qualificar essa classe trabalhadora, por meio de uma dimensão instrumental e não intelectual, com a finalidade de ela continuar a desempenhar as mesmas funções sociais que já vem assumindo historicamente.

De acordo com essa lógica, a escola deve funcionar com um conjunto de insumos mínimos. No Brasil, o termo insumo é definido como “cada um dos elementos (matéria-prima, equipamentos, capital, horas de trabalho etc.) necessários para produzir mercadorias ou serviços” (HOUAISS, 2011, P. 544). Assim, a escola passa a ser inserida em uma lógica de mercado, em que se faz necessário produzir com menor quantidade de recursos possível.

Ao se referir à escola como um ambiente em que haja um conjunto de insumos mínimos, os pressupostos contidos no PPA são os mesmos que tem levado o governo brasileiro, desde a década de 1990 a adotar medidas para “*fazer mais com menos*”, princípio que no Brasil é amplamente defendido pelos meios de comunicação de massa⁴⁸, a serviço do Estado, das empresas e dos grandes organismos multilaterais. Tal pressuposto está presente na educação brasileira em todos os níveis de ensino, principalmente na educação básica, em que a precariedade de recursos mescla-se com a expansão do atendimento⁴⁹. De acordo com Frigotto (2011, p. 246):

No plano da educação básica, [...] **ampliou-se, positivamente, o universo de atendimento**, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos. Atende-se mais com menos. O que vigora é uma fórmula para atender à *cláusula pétrea* do capital na sua intenção de contar com uma fatia gorda do fundo público como garantia de seus negócios, ao mesmo tempo que se promove constante pressão para diminuir suas contribuições, quando não o emprego das mais variadas estratégias com a intenção de burlá-las (grifo meu).

No caso específico das pessoas com deficiência, a ampliação do universo de atendimento tem ocorrido desde a década de 1990. Seguindo as recomendações e estratégias defendidas durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994 (UNESCO, 1994), a defesa da ampliação da escolarização compulsória para os estudantes com deficiência veio acompanhada de uma inversão no local onde ocorre o atendimento educacional. Esse passou a ser realizado preferencialmente na rede pública regular de ensino, opção esta referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN 9394/96).

Em 1998, quando a Secretaria de Educação Especial (SEESP) divulgou os primeiros dados sistematizados a respeito da evolução das matrículas após a aprovação da LDBN 9394/96, o número de estudantes da educação especial totalizava 337.326, dos quais 293.403 eram atendidos por escolas especializadas e em classes especiais (CORRÊA, 2012).

⁴⁸ Exemplo disso é a campanha da Rede Globo “Menos é Mais”, iniciada em 22 de março de 2015. Segundo seus organizadores, a campanha tem por objetivo “propor uma reflexão sobre o uso consciente dos recursos e reforçar a responsabilidade de cada cidadão no desenvolvimento sustentável do planeta” (PORTAL G1/GLOBO, 2015, s/p). Lançada com a justificativa de que é preciso economizar água, a campanha reproduz vinhetas curtas em que artistas, atores, jornalistas e outras personalidades importantes convidam a população a fazer mais com menos. Entre os discursos, aparecem as seguintes expressões: “O problema é meu, o problema é de todo o mundo”; “A gente precisa de menos para ter mais”; “Mais participação”; “Menos quero e mais faço”; “Se a gente pode fazer a nossa parte, faça a sua parte”.

⁴⁹ Registramos que nas últimas décadas também houve significativa expansão do atendimento no ensino superior. Contudo, essa expansão se deu sobretudo na rede particular de ensino, de modo que o setor público enfrenta os mesmos problemas de precarização vistos na educação básica.

A partir desse panorama, na década de 2000 o Brasil intensificou as ações visando a efetivação das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Para isso, contou durante a década de 2000 com apoio técnico e financeiro de diversos organismos internacionais. Esse apoio representou a efetivação de uma recomendação presente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 8), ao considerar que cada país signatário teria, como forma de garantir educação inclusiva, a responsabilidade de buscar fontes de financiamento “externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos”.

Assim, numerosos acordos de cooperação técnica e financeira foram efetivados com a finalidade de auxiliar o Brasil a consolidar a educação inclusiva. Em relação à educação especial, o quadro abaixo traz um resumo dos principais acordos efetivados nesse período no âmbito da antiga SEESP e da atual SECADI⁵⁰:

QUADRO Nº 5

Projetos de cooperação técnica e financeira

Nome do projeto	Finalidade/Vigência
Bra/00/026 – Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial PUND	Expandir e melhorar a educação especial no Brasil, contribuindo para o aumento da taxa de escolarização e a melhoria do desempenho dos estudantes no sistema de ensino, em consonância com as metas da Conferência de Educação para Todos. Vigência: 10/7/2000 a 31/12/2006
914/BRA 1120 – Promoção e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação – uma estratégia para inclusão. UNESCO	Implementar Núcleos de Formação de professores e desenvolvimento de altas habilidades/superdotação nos estados brasileiros e no Distrito Federal. Vigência: 6/10/2005 a 14/7/2010
OEI/BRA – 08/003: Fortalecimento da capacidade institucional da educação especial. OEI	Fortalecimento da capacidade institucional da SECADI em gestão e avaliação do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com deficiência, prioritariamente de zero a 18 anos, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS. Vigência: 1/1/2008 a 18/12/2014
914BRZ1131-2 – Desenvolvimento inclusivo das escolas brasileiras: formação, recursos pedagógicos e atendimento educacional especializado.	Fortalecer as políticas de apoio à inclusão escolar e o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Vigência: 2010 a 2015

⁵⁰ Além desses, outros acordos firmados entre 2010 e 2017 contemplaram de forma indireta o fortalecimento de ações voltadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (ver anexo D).

UNESCO		
914BRZ1001.6	–	Desenvolver processos formativos, referenciais pedagógicos e instrumentos de planejamento e avaliação da implementação e gestão dos sistemas educacionais inclusivos. Vigência: 2011 a 2012
914BRZ1136.7	–	Apoiar a expansão das políticas públicas e o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos, por meio do aprimoramento da gestão de políticas e programas, incluindo o desenvolvimento e/ou revisão de referenciais pedagógicos e a implementação de instrumentos de monitoramento e avaliação. Vigência: 2012 a 2013

Fonte: Organização da autora com base em SEESP (2006; 2008) e SECADI (2016).

Por meio desses acordos, foi mantida a participação direta dos Organismos Internacionais na definição das políticas nacionais com respeito à educação especial, influenciando diretamente o planejamento e a implementação de programas na área. A elevada quantidade de acordos firmados demonstra que o Brasil comprometeu-se a colocar em prática a proposta de educação inclusiva, ampliando o acesso dos estudantes da educação especial no ensino regular, sobretudo na educação básica. Para isso, os recursos advindos desses acordos foram empregados no desenvolvimento de ações visando o acompanhamento e controle de matrículas, formação docente, adaptações arquitetônicas nos prédios escolares, além de adaptações curriculares com vistas a garantir a educação inclusiva.

Como resultado, em 2006 o total de estudantes público-alvo da educação especial com acesso à educação básica (700.624) já era o dobro do total registrado em 1998. O número de matrículas em classes comuns das escolas regulares ainda era, porém, um pouco abaixo das registradas nas escolas especializadas, totalizando 325.136. Essa prevalência de matrículas nas escolas especializadas foi superada em 2008, quando o país alcançou 319.924 matrículas nas classes e escolas especiais e 375.775 nas classes comuns das escolas regulares (SECADI, 2015).

De lá para cá, as ações governamentais visando efetivar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação têm privilegiado a inserção gradativa nas escolas públicas regulares, justificando não ser mais possível permanecer com um ensino segregado em escolas especializadas e classes especiais. Todavia, alguns pesquisadores da área enfatizam que, embora a luta pelo direito à escolarização tenha contribuído para esse avanço, a transferência dos alunos das escolas especializadas para as turmas comuns das escolas regulares também oculta razões de cunho econômico. Conforme acentua Kassar (2012, p. 841), “a despeito de preocupações com processos discriminatórios, escolas especializadas são serviços que demandam recursos

volumosos por parte dos cofres públicos” (KASSAR, 2012, p. 841). Assim, não podemos desprezar essa observação, uma vez que o custo elevado das instituições especializadas tem sido a tônica defendida pelas organizações internacionais ao discutirem a educação desse público.

Além da observação acima, outras críticas têm sido efetuadas por pesquisadores acadêmicos da área (SILVA, 2003; VIZIM, 2003; ANGELUCCI, 2006; MAZZOTA, 2010; OLIVEIRA, 2010; PRIETO, 2010; GLAT, 2011), os quais, de modo geral, assinalam que a expansão das matrículas e a transferência de alunos com deficiência do ensino especial para o ensino regular ocorreu sem as mínimas condições de atendimento por parte das escolas públicas e de seus profissionais. Entre os problemas detectados, figuram a existência de barreiras físicas e de comunicação que nos casos mais graves impedem o acesso ao espaço escolar e em outros restringem a participação nas atividades curriculares. A esses fatores, acrescenta-se a falta de conhecimentos aprofundados sobre as especificidades da educação especial, pois a maioria dos professores atuantes nas salas de aula regulares possui formação precária na área.

Diante dessas denúncias que expõem as dificuldades da escola regular em atender esse alunado, a resposta encontrada pela política de educação especial, ao contrário de focar na melhoria nos estabelecimentos de ensino e na formação docente, tem sido agregar à educação oferecida nas escolas comuns o atendimento educacional especializado. Esse atendimento “inclui o ensino do braile, da língua brasileira de sinais (libras) e atividades de desenvolvimento cognitivo para alunos com deficiência mental em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno das aulas nas salas regulares” (UNICEF, 2009, p. 32).

Verifica-se, assim, uma consonância entre a política educacional colocada em prática pelo Ministério da Educação para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e as recomendações efetuadas pelos organismos internacionais, a exemplo da Unesco (Declaração de Salamanca), do Banco Mundial e da OMS, bem como do UNICEF. Como resultado dessa aproximação entre a política nacional e as recomendações internacionais, na segunda metade da década de 2000 o Brasil passou a considerar a sala de recursos multifuncionais como a estratégia principal para responder aos problemas de atendimento, mediante a instalação de “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011, p. 2), utilizados **exclusivamente** para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

Esse atendimento é definido na política de educação especial brasileira em vigência como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 3), permitindo complementar e suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, mediante o apoio permanente e limitado no tempo e na frequência deles às salas de recursos multifuncionais.

Diferentemente das salas de recursos implementadas entre as décadas de 1970 e 1990, a sala de recursos “multifuncionais” prevê, tal como foi expresso na Declaração de Salamanca em 1994, o atendimento de alunos com vários tipos de deficiências e transtornos em um mesmo ambiente. Para isso, além dos recursos didáticos e equipamentos disponíveis, deve contar principalmente com professor especialista em conhecimentos específicos nas diferentes áreas da educação especial, superando a formação em uma única área.

Dessa forma, a configuração da sala de recursos multifuncionais assenta-se no seguinte tripé: espaço físico diferenciado, equipamentos e recursos pedagógicos e professor especializado. Esse tripé é o que vem possibilitando o atendimento educacional especializado a crianças pertencentes ao público-alvo da educação especial, com destaque àquelas de diferentes tipos de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, sem contar suas diferenças individuais.

Embora a SRMFs tenha se tornado o carro-chefe da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para entre os pesquisadores da área (MORI; BRANDÃO, 2009; BAPTISTA, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011; GARCIA, 2013; KASSAR, 2014; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014) algumas dúvidas em relação aos resultados da implementação desse serviço para a melhoria do processo de escolarização dos estudantes da educação especial. Quais as funções da sala de recursos multifuncionais e quais mecanismos foram utilizados para alcançá-las é o que discutiremos nos capítulos seguintes.

3 AS FUNÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

3.1 Marcos introdutórios

No Brasil, a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais ocorreu mediante a portaria n.º 13, publicada em 24 de abril de 2007. Todavia, dois anos antes, o *Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL/MEC, 2005) já fazia menção às salas de recursos empregando o adjetivo multifuncional. Segundo esse documento, o MEC iria, por meio de uma ação compartilhada com os municípios-polo e secretarias estaduais de educação, disponibilizar equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a instalação “de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino” (BRASIL/MEC, 2005, p. 9).

Assim, a primeira menção às salas de recursos empregando o termo “multifuncional” foi feita no âmbito do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado em dezembro de 2003 com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Essa mudança se efetivaria com base nos marcos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994).

Antes da criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Banco Mundial havia realizado em março de 2003 uma oficina denominada “*Educação Inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro*”. Para ampliar as discussões da oficina que contou com a presença de apenas 120 participantes, o Banco Mundial criou uma lista pela internet aberta à sociedade. Essa lista estendeu-se por seis semanas englobando seis temas discutidos durante a oficina: 1) currículo; 2) acessibilidade; 3) família/comunidade; 4) recursos humanos; 5) material pedagógico e tecnologias assistivas; e 6) políticas públicas (GLAT; FERREIRA, 2003).

O resultado das discussões realizadas na oficina e na lista de discussão pela internet foi sistematizado no relatório “*Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*”, encomendado pelo Banco Mundial e produzido pelos pesquisadores Rosana Glat da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Julio Romero Ferreira da Universidade

Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Nesse relatório, os autores apresentaram alguns dados que apontavam a emergência da transformação do sistema educacional brasileiro para atender aos preceitos da educação inclusiva. Entre eles, mencionavam que o país ainda não desfrutava de uma escola inclusiva, uma vez que no final da década de 1990 aproximadamente 40% do total de municípios brasileiros não contavam com nenhum serviço de educação especial.

O relatório também assinalou que 2002 “apenas 3.612 municípios (65%) registraram matrículas de alunos com necessidades especiais” (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 3). Desse total, em 55,3% dos municípios o atendimento era responsabilidade primeira ou exclusiva de instituições filantrópicas. No tocante à evolução das matrículas, o relatório também destacou o predomínio do atendimento em escolas e classes especiais por meio do seguinte quadro:

TABELA Nº 2
Evolução das matrículas em Educação Especial por modalidade de atendimento (1998/2002)

<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Escolas e Classes Especiais</i>	<i>Percentual</i>	<i>Classes Comuns Com e Sem Apoio</i>	<i>Percentual</i>
1998	337.185	293.403	87	43.782	13
1999	374.129	310.740	83	63.389	17
2000	382.215	300.520	79	81.695	21
2001	404.743	323.399	80	81.344	20
2002	448.617	338.081	75	110.536	25

Fonte: Glat; Ferreira (2003, p. 10).

A partir desses dados, os autores afirmaram que, apesar de mais de uma década de política voltada para a integração escolar e da recente política a favor da educação inclusiva, ficava claro que “o caráter de restrição ao uso das escolas e classes especiais como sinal da preferência pela classe comum foi praticamente anulado” (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 7). Verificava-se que, no início da década 2000, apenas 21,4% das matrículas eram efetivadas nas escolas regulares e classes comuns.

Além desses dados, o relatório também apresentava as iniciativas de atendimento em diferentes municípios e capitais brasileiras. Tais dados foram fornecidos pelas próprias Secretarias de educação dos estados e municípios por meio de um questionário enviado pelo Banco Mundial, antes da realização da oficina no Rio de Janeiro.

Entre um dos aspectos constantes nesse questionário, o Banco Mundial solicitava informações sobre os recursos financeiros destinados para a educação especial. Na maioria dos estados e municípios que responderam ao instrumento, ficou patente que os investimentos financeiros destinados às instituições conveniadas ultrapassavam os investimentos destinados

à rede regular de ensino. Chamava a atenção alguns casos como os dos estados do Pará, Amazonas, Piauí, Mato Grosso e o município de São Paulo.

O Estado do Pará, por exemplo, contava com “recursos no valor de R\$ 264.928,80 destinados à rede regular de ensino e R\$ 529.762,51 destinados às instituições conveniadas” (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 16). Eram beneficiados com essa verba 10.906 alunos da rede regular e 2.222 de instituições conveniadas. Já o Estado do Mato Grosso investia R\$ 546.412,00 na rede regular de ensino e 3.148.801,00 nas instituições conveniadas.

A diferença maior foi verificada no município de São Paulo, no qual a educação especial contava “com recursos no valor de R\$ 500.000,00 destinados à rede regular de ensino e de R\$ 7.828.000,00 destinados a instituições conveniadas” (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 24). Apesar do investimento nas instituições conveniadas na rede municipal de ensino de São Paulo ser mais de 14 vezes superior ao que era destinado à rede regular, o número de alunos atendidos pela primeira (3.583 alunos em instituições conveniadas) não alcançava sequer o triplo do que era atendido pela segunda (1.483 alunos).

Essas informações a respeito da destinação dos recursos financeiros corroboraram o argumento defendido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) de que o custo do atendimento especializado em instituições conveniadas era bastante superior ao custo dos alunos atendidos na rede regular de ensino. Portanto, fazia-se necessário no Brasil, adotar estratégias para que esse panorama pudesse ser revertido de forma rápida e eficaz.

Nesse sentido, as informações presentes no relatório produzido para o Banco Mundial foram de extrema importância, pois apontavam para qual direção o país deveria seguir nos próximos anos. Assim, quando em dezembro de 2003 foi lançado o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, este tinha como missão justamente alterar o quadro anunciado no relatório produzido para o Banco Mundial em março do mesmo ano o qual demonstrava haver falta de clareza quanto ao formato da educação inclusiva em contexto escolar. Essa “falta de clareza” contribuía para a heterogeneidade das ações desenvolvidas, além de fragilizar “a estrutura nacional de Educação Inclusiva, especialmente no que concerne à fixação de **políticas consistentes** destinadas à sua materialização” (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 60 – grifo meu).

Nesse contexto, foi criado em dezembro de 2003 o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁵¹ que, em 2005, anunciou como uma de suas principais estratégias,

⁵¹ Esse programa contou para a sua execução com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sendo o recurso considerado “suplemento no orçamento municipal advindo de organismo internacional” (BRASIL, 2005, p.14).

além da formação de gestores e professores, o apoio técnico e financeiro para a instalação nos estados e municípios de salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, no final de 2005 o país registrou 250 salas de recursos multifuncionais instaladas, expandindo para 626, em 2006, e 1251, em 2007, quando a Portaria nº 13 foi publicada (SECADI, 2016).

Nessa Portaria, as salas de recursos multifuncionais foram definidas como “espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007b, p. 1). Esse seria efetivado mediante a oferta, nas salas de recursos multifuncionais, do atendimento educacional especializado com vistas a contribuir para “o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns” (idem).

A partir dessa época, ocorre uma expansão gradativa das salas de recursos multifuncionais nas cinco regiões brasileiras, e os documentos elaborados passam a fazer menção às salas de recursos multifuncionais como local prioritário para a oferta do AEE, dividindo-as em duas categorias: salas do Tipo I, destinadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e salas do Tipo II destinadas aos estudantes com cegueira e baixa visão.

Quais as funções da sala de recursos multifuncionais expressam os documentos produzidos desde 2005 e quais estratégias foram utilizadas para a materialização dessas funções é o que discutiremos neste capítulo. Para isso, utilizaremos dados provenientes dos documentos nacionais que normatizam e orientam quanto à instalação da SRMFs no Brasil, dos relatórios de gestão produzidos pela SEESP e pela SECADI entre 2006 a 2015, bem como resultados de pesquisa de mestrado e doutorado produzidos no país entre os anos de 2007 a 2016, abordando a temática do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

3.2 As funções da sala de recursos multifuncionais expressas nos documentos nacionais

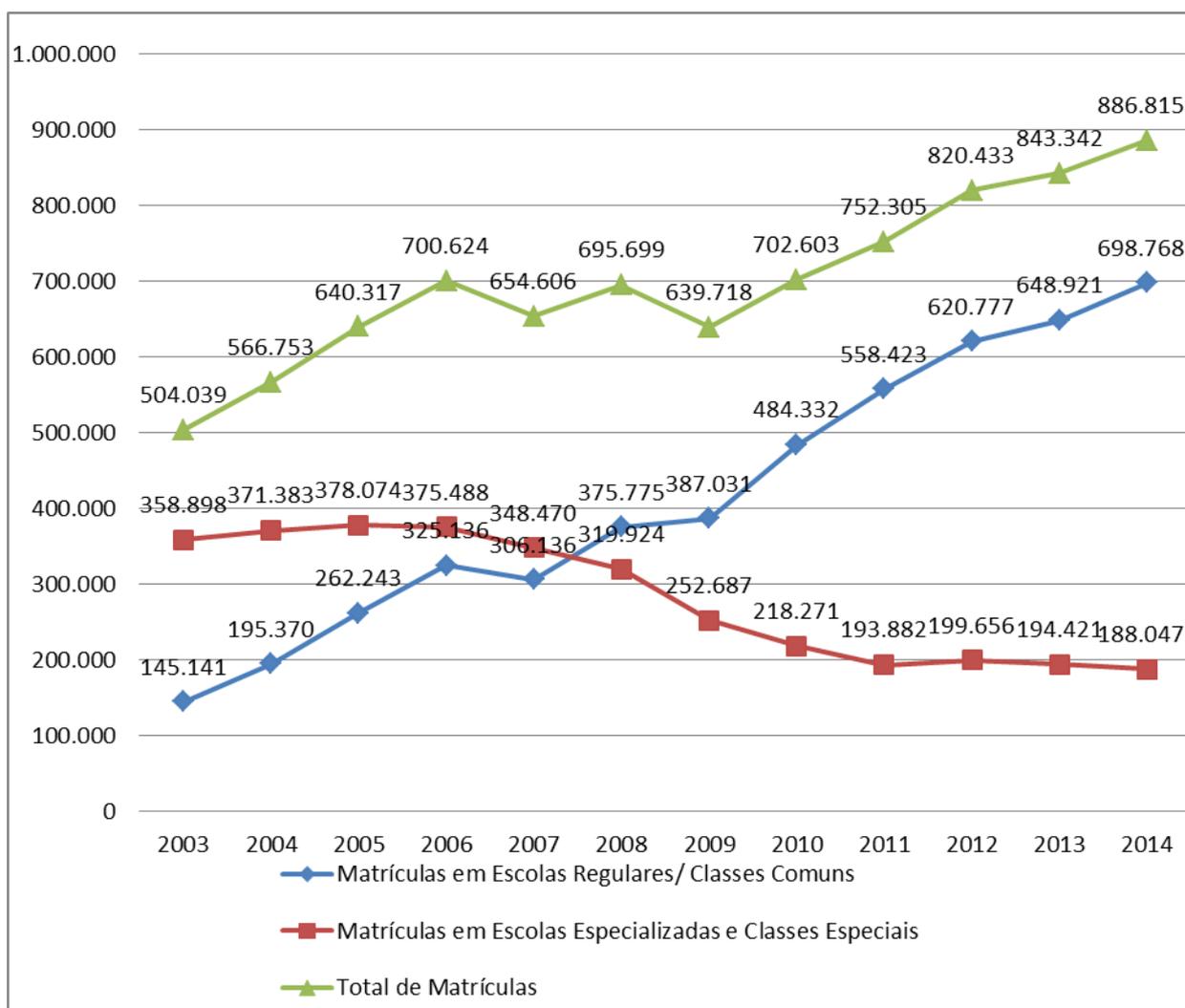
Uma das funções da sala de recursos multifuncionais a partir da década 2000 é a de contribuir para modificar a própria organização da educação especial brasileira. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum” (BRASIL/MEC, 2008, p. 6).

Nesse sentido, a construção de um sistema educacional inclusivo exigiria repensar a organização da educação especial cuja ênfase recaía sobre as escolas especiais e classes especiais. Conforme o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva, fazia-se necessária uma “mudança estrutural e cultural” (idem, p. 5) da escola. Essa mudança seria efetivada por meio da criação de salas de recursos multifuncionais que permitiriam, mediante a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar e não mais substitutivo, superar o modelo de escolas e classes especiais. Conforme o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL/MEC, 2010a, p. 3):

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público-alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado. Assim, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma **medida estruturante** para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade.

A partir desse momento, verifica-se um esforço para que as matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial fossem efetivadas no ensino regular. Esse esforço tem seus resultados na evolução das matrículas nas escolas regulares e classes comuns que em 2008 superaram as matrículas em escolas e classes especiais, conforme o gráfico abaixo divulgado pela SECADI em 2015.

Gráfico N° 1 – Acesso dos estudantes alvo da educação especial à educação básica

Ano do censo escolar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Escolas especiais e classes especiais	71%	66%	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%
Esc. Regulares/classes comuns (inclusão)	29%	34%	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%

Fonte: SECADI (2015, p. 6)

Como resultado, em 2014 a matrícula de alunos da educação especial atingiu 886.815 matrículas (SECADI, 2015). Desse total, 79% estavam matriculados em classes comuns nas escolas regulares e 21% nas escolas especializadas e classes especiais. Conforme a publicação na qual esses dados foram disponibilizados, entre 2013 e 2014 houve também crescimento de 189% no número de professores com formação na educação especial, passando de 33.691 para 97.459.

Diante desses números, no Primeiro Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência os dirigentes e as entidades responsáveis pela produção do relatório enfatizam que o país se orgulha de ter realizado uma verdadeira “revolução na educação especial, trazendo

para o bojo do ensino regular, em todas as modalidades, alunos antes matriculados em escolas especializadas” (BRASIL, 2010d, p. 35).

Essa evolução, embora considerada como aspecto positivo, reflete apenas mudança na forma de gestão da educação especial, uma vez que a organização do AEE prioritariamente em SRMFs não alterou a estrutura da escola regular. Essa não alteração já estava prevista desde 2006 no documento *Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL/MEC, 2006), que em seu texto trazia expressa a seguinte informação:

Os princípios para organização das salas de recursos multifuncionais partem da concepção de que **a escolarização** de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, **realiza-se em classes comuns do Ensino Regular**, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização **pode ser desenvolvido em outro espaço escolar** (BRASIL/MEC, 2006, p. 7)

Não era prevista nenhuma alteração na estrutura da escola regular e da sala de aula regular, tampouco na formação dos profissionais que atuam nesse espaço. Haveria, sim, a oferta do atendimento educacional especializado para os estudantes público alvo da educação especial em um espaço específico inserido no ambiente escolar ou mesmo fora dele, já que o AEE poderia ser realizado em Centros de Educação Especial ou SRMFs localizadas em outras escolas e instituições conveniadas. De que forma, ou a partir de quais referenciais científicos se chegou à conclusão de que essa seria a melhor alternativa para a educação especial no país é algo que ainda não foi bem detalhado pelas pesquisas brasileiras. Todavia, assumimos a seguinte hipótese: esse direcionamento está relacionado com as recomendações efetuadas pelos Organismos Internacionais, uma vez que o Brasil se comprometeu ao longo da década de 1990 e 2000 a efetivar tais recomendações.

O fato é que a partir do entendimento de que a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial deve ocorrer em salas de aulas regulares, a sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado ofertado nesse espaço foram considerados a principal estratégia para a consolidação da educação inclusiva. Isso corrobora a tese de Garcia e Michels (2011), segundo a qual a ênfase foi deslocada da educação especial como uma estratégia pedagógica para restringir-se ao AEE na forma de recursos e serviços. Segundo as autoras:

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo "Atendimento Educacional Especializado". Ressalta-se que as **funções de apoiar e substituir** foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum (2011, p. 5 – grifo meu)

Essa ênfase no atendimento educacional especializado é ilustrada pelas funções das salas de recursos multifuncionais expressas nos documentos produzidos ao longo da década 2000. No quadro a seguir, apresento as atribuições inscritas nos principais documentos, a fim de permitir melhor visualização.

QUADRO Nº 6

Funções da sala de recursos multifuncionais em documentos nacionais

Documentos	Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Documento Orientador (2005)	Portaria n.º 13 (2007): Cria o PISRM	Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado (2006)	Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) e Documento Orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2012)
Funções expressas	<p>Apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais na rede pública de ensino (p. 9).</p>	<p>Apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE. Contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (p. 1).</p>	<p>Atender a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do AEE de forma complementar ou suplementar à escolarização (p. 3).</p> <p>Organizar espaços, na escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliem na promoção da escola, eliminando barreiras que impeçam a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (p. 6).</p> <p>Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (p. 9).</p> <p>Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes (p. 9).</p> <p>Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino (p. 9).</p> <p>Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (p. 9).</p>	<p>Atender a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do AEE de forma não substituta à escolarização (p. 3).</p> <p>Apoiar a organização do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular (p. 3).</p>

Fonte: Organização da autora com base em Brasil (2005; 2006; 2007b; 2010a; 2012).

Verifica-se a existência de uma mudança discursiva entre as funções expressas no *Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL/MEC, 2005) e mediante a Portaria n.º 13 (BRASIL, 2007b). No primeiro, a função da sala de recursos multifuncionais seria apoiar o processo de inclusão educacional na **rede pública de ensino**. Tratava-se assim, pelo menos no plano textual, de uma proposta bem mais ampla. Na Portaria, por sua vez, as funções da sala de recursos multifuncionais são restritas à organização e oferta do AEE e no lugar de “rede pública de ensino” encontra-se referência às “classes comuns de ensino”.

Nos outros dois documentos constantes no quadro, a ênfase no AEE é bastante clara, ficando evidente a proposta de criação de espaços para a oferta desse serviço, desconsiderando a necessidade de melhoria da escola e da formação de professores que atuam nas salas regulares. Para melhor evidenciar essa ênfase no AEE, elaborei o quadro a seguir. Na primeira coluna, constam as mesmas funções constantes no quadro anterior, cuja ênfase no AEE foi marcada na cor verde em alguns fragmentos. Na segunda coluna, são apresentados os mesmos fragmentos, mas para assinalar as mudanças discursivas grafamos trechos em vermelho.

QUADRO Nº 7

Comparativo: funções da SRMFs com ênfase no AEE e com ênfase na educação especial

Documento	Funções com ênfase no AEE	Funções com ênfase na educação especial
Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado (2006)	Organizar espaços, na própria escola comum , dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliem na promoção da escola, eliminando barreiras que impeçam a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (p. 6).	Organizar as salas de aula das escolas públicas com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliem na promoção da escola, eliminando barreiras que impeçam a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (p. 6).
Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010)	Atender a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do AEE de forma não substituta à escolarização (p. 3).	Atender a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a melhoria da escola e da formação de professores para atender essa clientela (p. 3).

Fonte: Organização da autora com base em Brasil (2006; 2010a).

Embora essa mudança discursiva seja apenas hipotética, sua utilização ilustra bem nossa afirmação anterior quanto à ausência de proposta visando melhorar a educação especial com ênfase na escola pública.

Quanto à ênfase na organização e oferta do AEE em sala de recursos multifuncionais, os documentos apresentados anteriormente partem do pressuposto de que esse serviço tem como principal função contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional na perspectiva da educação inclusiva. Entre as principais ações desenvolvidas para que essa função pudesse se efetivar, o MEC em parceria com estados e municípios investiu na expansão das salas de recursos multifuncionais, a fim de garantir a oferta do atendimento educacional especializado. O gráfico a seguir demonstra essa evolução a partir de 2005 até o ano de 2014.

GRÁFICO Nº 2



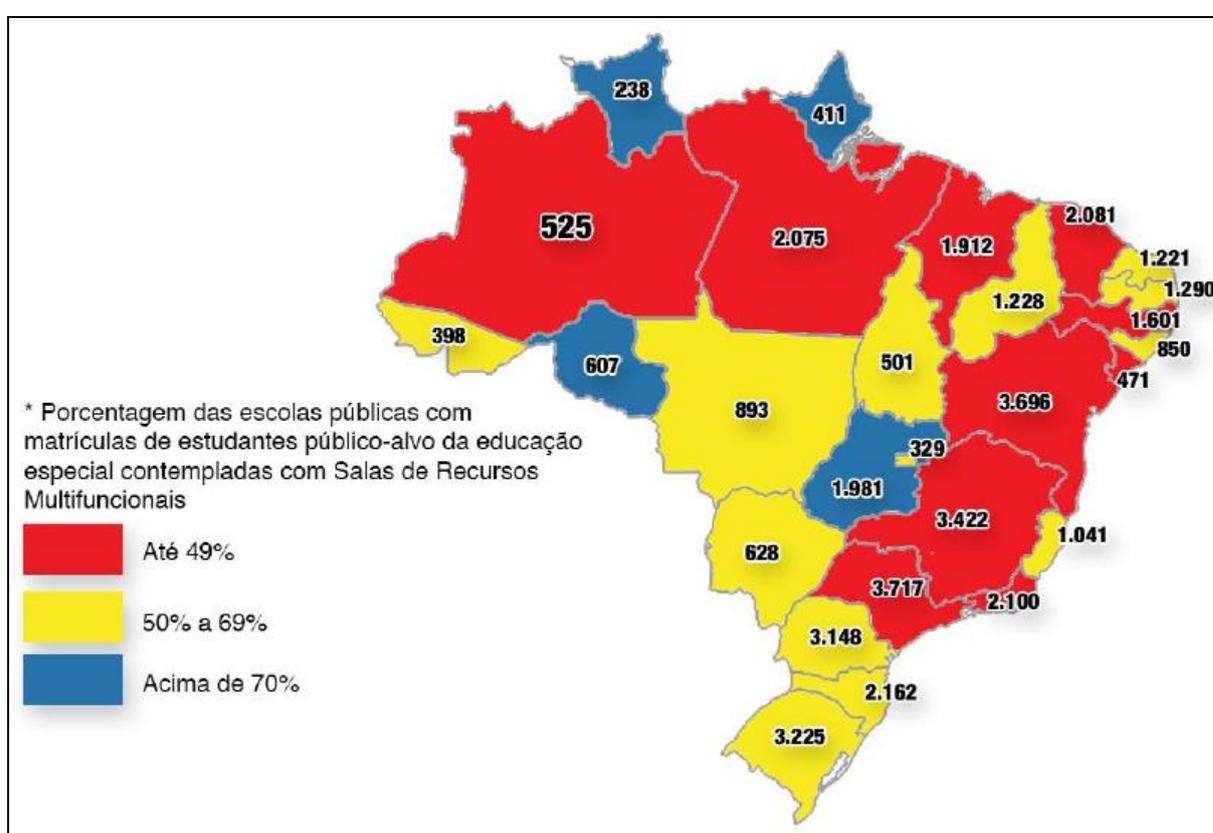
Fonte: Organização da autora com base nos dados da SECADI (2015).

Conforme verificamos nesse gráfico, ao final de 2007, ano em que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi institucionalizado, o total de salas era de 1.251. Um ano depois, foram criadas 4.300 novas salas. A maior expansão, todavia, ocorreu em 2009, quando foram implementadas 15.000 novas salas, atingindo 20.551 contando as que já haviam sido instaladas nos anos anteriores. Depois de 2009, a segunda

maior expansão ocorreu em 2012, em que se efetuou a instalação de 9.301 novas salas⁵². Tomando como referência o ano de publicação da Portaria n.º 13 de abril de 2007 e o ano de 2014, a média anual de instalação de salas de recursos multifuncionais foi de 5062 por ano.

Para o ano de 2014 o MEC fez previsão de alcançar 42.000 salas de recursos, em todo o território nacional. Os dados divulgados em 2015, porém, remetem ao total de 41.751. O mapa abaixo demonstra como estavam distribuídas essas salas em 2014, em âmbito nacional.

Figura 1: Total de Salas de Recursos Multifuncionais por estado (Ano de referência – 2014)



Fonte: SECADI (2015, p. 2).

Das 41.751 SRMFs existentes em 2014, a região Nordeste concentrava o maior número com 14.350, seguida pela região Sudeste com 10.280 salas e pela região Sul com 8.535. As regiões Norte e Centro-Oeste eram as que possuíam menor número de salas de

⁵² Encontramos dificuldades com relação à exatidão do número real, pois há divergências no próprio INEP e nos documentos elaborados pelo MEC. Para citar dois exemplos, o site do Inep, em sua página de indicadores, totaliza 39.301 SRMs no final do ano de 2011. Todavia, quando pesquisamos por região o total indicado altera-se para 39.272. O segundo exemplo está presente no documento “*Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil, 2015*” (MEC, 2015). Na página 17 desse documento consta que, até 2012, foram disponibilizadas 37.801 SRMFs, mas outro gráfico presente na página 84 do mesmo documento traz o total de 28.500 salas, no mesmo ano de 2012.

recursos multifuncionais, sendo 4.755 na primeira e 3.831 na segunda. Apesar de possuírem menor número de salas, estas eram as únicas regiões com estados em que o número de escolas com salas de recursos multifuncionais ultrapassava a média percentual de 70%, sendo três estados na região Norte (Rondônia, Roraima e Amapá) e um estado na região Centro-Oeste (Goiás). O que levou tais estados a superarem a marca de 70% é algo a ser discutido por novas pesquisas, com base em indicadores mais detalhados e desfragmentados.

Outro elemento que merece ser descrito é a forma como se deu essa expansão das SRMFs. Quanto a isso, pudemos detectar que, logo após a publicação da Portaria n.º 13, foi lançado o edital n.º 1, de 26 de abril de 2007. Nesse edital estava prevista a criação de 500 salas de recursos multifuncionais, sendo 400 salas tipo I e 100 salas tipo II (BRASIL, 2007c). Entretanto, conforme dados apresentados pela SEESP, ao final desse ano haviam sido implementadas 125 salas a mais do que estava previsto.

A superação da meta prevista ocorreu também nos anos posteriores, como verificamos na tabela a seguir elaborada com base nos dados disponibilizados pela SEESP.

TABELA Nº 3
Ampliação das SRMFs no Brasil (2005-2014)⁵³

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Previsão de SRMFs para o ano	—	—	500	1.600	1.706	2.107	—	—	—	42.000
SRMFs instaladas no ano	250	376	625	4.300	15.000	3.750	4.199	9.301	1.491	2.479
Total de SRMFs no ano	250	626	1.251	5.511	20.551	24.301	28.500	37.801	39.272	41.751

Fonte: Organização da autora com base em SEESP (2006; 2007; 2008; 2009; 2011) e SECADI (2015).

Com exceção dos períodos entre 2005 a 2006 e 2011 a 2013, cujos dados sobre a previsão de SRMFs a serem implementadas não obtivemos acesso, nos demais anos o número de SRMFs instaladas foi superior ao que estava previsto no PPA e nos planos de ação da SEESP e da SECADI. A maior ampliação ocorreu em 2009, cuja previsão era atender 1.706 escolas com salas de recursos multifuncionais, mas foram atendidas 15.000 escolas.

De acordo com a SEESP, a superação das metas previstas anualmente foi possibilitada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que em 2008 ampliou:

⁵³ Nos anos de 2005 a 2006 e 2011 a 2013, os documentos analisados não mencionaram a previsão do total de SRMs a serem instaladas.

A disponibilização de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e de recursos de acessibilidade, que nesse [ano de 2008] implanta 4300 salas de recursos multifuncionais. **O grande investimento** na organização destes espaços fortalecem [*sic*] a política de assegurar a oferta do AEE. [...] Da mesma forma, a oferta de cursos na modalidade a distância faz crescer a oportunidade de formação de professores melhorando as condições para a atuação docente no AEE (SEESP, 2008, p. 12 – grifo nosso).

Apesar do tom comemorativo, é preciso questionar se realmente a instalação de 4.300 salas de recursos multifuncionais em 2008 foi realmente resultado de um “grande investimento”. Segundo o Relatório de Gestão da SEESP de 2008, estava prevista a instalação de 1.600 salas de recursos multifuncionais, com aplicação de recursos financeiros no valor de R\$ 25.000.000,00. Verifica-se, no entanto, que esse valor foi mantido, sendo instaladas com ele 2.700 salas a mais do que estava previsto como meta física para aquele ano. Como isso foi possível? É o próprio relatório de gestão que responde, ao afirmar:

A meta de escolas atendidas foi superada em razão da **reorientação da sistemática de atendimento às demandas dos sistemas de ensino**, que possibilitou melhorar o processo e ampliar o atendimento as demandas. Anterior ao Plano de Ações Articuladas — PAR, as secretarias de educação apresentavam projetos para a compra de equipamentos e mobiliários, acarretando um custo superior, bem como algumas distorções, como o direcionamento de recursos para criação de centros especializados, que concentravam grande quantidade de equipamentos numa única instituição. Com vistas a ampliar a organização das escolas regulares para atender a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, **a ação foi reestruturada** e, por meio do pregão nacional, foram adquiridos os mobiliários e equipamentos, contemplando as demandas apresentadas no PAR, de salas de recursos multifuncionais (SEESP, 2008, p. 6 – grifo nosso).

Essa afirmação mostra que a política de educação especial tem se pautado pelo princípio da reorientação, ou seja, da mudança nas formas de gestão e não no aumento de recursos. Assim, com um valor igual ao que era previsto para 2008 foi possível implantar um número bem superior de SRMFs. Ressalta-se que a previsão em 2010 era criar 2.107 novas salas empregando recursos financeiros no valor de 34.490.000,00, contudo foram criadas 3750 com recurso total de 31.299.798,00 (SEESP, 2011). Tal fato leva-nos a afirmar que a ampliação das SRMFs segue o mesmo caminho já denunciado por Friggotto (2011), quando este afirma que houve ampliação positiva dos atendimentos, porém os recursos não foram ampliados na mesma medida.

Embora os dados de previsão para o período de 2011 a 2014 não estivessem disponíveis nos documentos analisados, nesse período a expansão da SRMFs continuou em evolução. Assim, em 2012 o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de

Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012, p. 20) mencionava que “o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais” seria feito com base nos dados do Censo Escolar.

Todavia, é preciso indagar se na prática, a reestruturação que permitiu ampliar as SRMFs foi algo viável ou inviável e que apresentou bons resultados para os municípios. Embora por meio do pregão eletrônico se tenha possibilitado adquirir quantidade maior de equipamentos e materiais, fica difícil comprovar se realmente esses materiais mantiveram a mesma qualidade uma vez que nesse estudo não tivemos acesso a pesquisas direcionadas para esse tema específico.

Nossa hipótese é de que com essa reestruturação, o MEC possibilitou homogeneizar a aquisição de equipamentos. Como vimos na introdução deste capítulo, essa homogeneização é uma meta desejável e bem-vinda segundo os pesquisadores que elaboraram o relatório para o Banco Mundial. Além disso, Corrêa (2012) afirma que essa homogeneização reflete uma aproximação desse programa com movimentos do capital, pois:

Com uma política de universalização da oferta do AEE, o interesse do MEC em adotar o perfil de multifuncionalidade para as salas de recursos vai ao encontro do movimento do capital, ou seja, das necessidades de flexibilização estabelecidas pelo estágio atual do capitalismo – a acumulação flexível, ancorada na reestruturação produtiva, ao ampliar com um modelo único, a expansão do consumo dos produtos tecnológicos e de serviços, em âmbito nacional, com a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (CORREA, 2012, p. 88).

Mas, se de um lado, a expansão das SRMFs significou a aquisição de produtos tecnológicos e materiais pedagógicos, é preciso considerar por outro ângulo, em que medida essa expansão possibilitou alcançar a principal função da sala de recursos multifuncionais expressa nos documentos analisados; ou seja, em que medida essa expansão possibilitou o fortalecimento da política de inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial mediante a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar? Para tentar elucidar essa questão, buscamos confrontar a expansão da sala de recursos multifuncionais com outros indicadores.

Retomando os dados presentes no gráfico nº 1 (página 92) referente à evolução do acesso dos estudantes alvo da educação especial na educação básica e confrontando com o gráfico nº 2 (página 97) referente à evolução das salas de recursos multifuncionais, verifica-se que da mesma forma em que houve ampliação quantitativa das salas de recursos multifuncionais, a taxa de inclusão foi se ampliando gradativamente, conforme quadro abaixo:

TABELA Nº 4
Evolução da taxa de inclusão escolar e das SRMFs

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Taxa de inclusão (%)	41	46	47	54	61	69	74	76	77	79
Quantidade de SRMFs	250	626	1251	5551	20551	24301	28500	37801	39272	41751

Fonte: Organização da autora com base nos dados de SECADI (2015).

Verifica-se que em 2005 a taxa de inclusão em turmas “comuns das escolas regulares” era de 41% enquanto o número de salas de recursos multifuncionais implementadas era de 250. Ao final do ano de 2007, o número de salas de recursos multifuncionais havia quintuplicado, ao passo em que a taxa de inclusão havia subido seis percentuais em relação ao mesmo ano de 2005. Considerando o ano de 2014 como referência, verificamos que o número de salas de recursos multifuncionais alcançou a marca de 41751 com crescimento percentual de cerca de 5.785, 71% por cento⁵⁴ em relação a 2007, ou seja, após sete anos de institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Enquanto isso, nesse mesmo período entre 2007 e 2014 o aumento da taxa de inclusão foi de 32% apenas, alcançando 79% dos alunos matriculados no ensino regular. Essa diferença nos leva a hipótese de que apesar de ter ocorrido expansão exorbitante das SRMFs, a taxa de inclusão não acompanhou esse avanço na mesma proporção.

Nesse sentido, esses dados põem em dúvida os resultados alcançados por essa política no que se refere à expansão da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial e ao cumprimento de sua função de contribuir para a inclusão escolar, hipótese que é corroborada pelos trabalhos realizados por Corrêa (2012) e Rebelo (2016).

Estas duas autoras se dedicaram a pesquisar os indicadores referentes ao atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Corrêa (2012) analisou os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino (Reme) de Campo Grande, tomando como parâmetro o “contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação no país e o PAR, como seu meio de execução” (idem, p. 43). Rebelo

⁵⁴ O cálculo foi efetuado tendo por base a quantidade de SRMFs registradas no final de 2007 e no final de 2014 e o período equivalente entre elas. O mesmo foi realizado usando a seguinte fórmula matemática: “ $(NF - NI) : t$ ”, (sendo NI = nº de salas no início do período; NF= nº de salas no final do período e t=tempo/período).

(2016), por sua vez, analisou a configuração dos atendimentos especializados no Brasil a partir da instituição do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973.

Segundo Corrêa (2012), entre 2008 e 2009 foram previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR) da rede municipal de ensino de Campo Grande a instalação de 20 salas de recursos multifuncionais. Entretanto, a autora verificou que após esse período haviam sido distribuídas pelo MEC por meio do apoio técnico e financeiro do PAR, 41 salas, número 100% superior ao previsto.

Não entraremos nos motivos que levaram a referida rede de ensino a ultrapassar a previsão de SRMFs a serem instaladas⁵⁵. O que interessa aqui é a constatação da autora, ao afirmar que essa “ampliação não impactou, na mesma proporção, na redução dos atendimentos realizados por instituições especializadas e nem aumentou a porcentagem de alunos público-alvo da educação especial na Reme” (CORRÊA, 2012, p. 185). Segundo a autora, a expansão das salas de recursos multifuncionais nessa rede de ensino não correspondeu à expansão do AEE realizado nestas salas, o que levou “o município a manter convênios e parcerias com instituições especializadas” (idem, p. 186).

O fato de a expansão das salas de recursos multifuncionais não ter expandido o atendimento na mesma proporção, também foi evidenciado na pesquisa realizada por Rebelo (2016). Essa autora não restringiu os dados à rede de ensino de Campo Grande, mas forneceu indicadores que possibilitam um quadro abrangente da evolução do atendimento educacional especializado no Brasil. Trabalhando com Microdados do Censo Escolar realizado pelo INEP, Rebelo apresenta o seguinte quadro referente ao atendimento educacional especializado no período compreendido entre 2009 a 2014.

TABELA Nº 5

Atendimento educacional especializado complementar (AEE) no Brasil (2009-2014)

<i>Ano</i>	<i>Total de matrículas estudantes da E.E no E. Regular</i>	<i>Total de SRMFs</i>	<i>Total de Matrículas no AEE</i>	<i>% de matrículas no AEE em relação às matrículas no ER</i>
2009	387031	20551	129697	33,5
2010	484332	24301	176706	36,5
2011	558423	37801	231740	41,5
2012	620777	37801	248878	40,1
2013	648921	42000	290799	44,8
2014	698768	42000	306746	43,9

Fonte: Rebelo (2016, p. 147).

⁵⁵ O leitor interessado pode verificar o trabalho completo de Correa (2012).

Conforme a tabela organizada por Rebelo (2016), entre 2009 e 2014 a matrícula de estudantes público alvo da educação especial no ensino regular sofreu aumento de 80,5% passando de 387.031 para 698.768 matrículas. Em relação às SRMFs implementadas, o número dobrou entre 2009 e 2014 passando de 20.551 para 42.000 salas. Todavia, o aumento no número de estudantes matriculados no atendimento educacional especializado sofreu incremento de apenas 10,4%, atingindo em 2014, menos da metade do total de estudantes matriculados no ensino regular. A partir desses dados, a autora afirma que:

Apesar do alto número de estabelecimentos, a cobertura do programa de salas de recursos multifuncionais não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, matriculados no ensino comum. Uma proposta, a princípio hegemônica, não chega a conquistar essa premência na execução da política da escola (REBELO, 2016, p. 148).

Nesse sentido, essa autora chega à mesma conclusão de Corrêa (2012), segundo a qual a expansão desse serviço no formato das salas de recursos multifuncionais, não possibilitou um alcance maior do AEE para os estudantes público-alvo da educação especial no Brasil.

Tendo em vista que estes dados apresentados por Corrêa (2012) e Rebelo (2016)⁵⁶ são posteriores a 2009, procuramos aprofundar um pouco mais a cobertura da sala de recursos multifuncionais no que tange ao seu papel de fortalecer a política de inclusão escolar mediante a oferta do AEE. Para isso, utilizei outros dados presentes nos relatórios de gestão produzidos pela SEESP entre 2006 e 2010. Esses relatórios são importantes, pois além de evidenciar a expansão das salas de recursos multifuncionais, trazem maiores explicações sobre a forma como essa expansão foi realizada.

Apresentamos uma tabela de matrículas disponibilizadas nos Relatórios de Gestão da SEESP (2006, 2007, 2008, 2009 e 2010), com dados coletados do Censo Escolar do INEP.

TABELA Nº 6

Alunos matriculados na educação básica com acesso ao AEE (2005-2010)

<i>Ano</i>	<i>Matrículas na educação especial na EB</i>	<i>Nº total de SRMFs</i>	<i>Alunos que frequentam AEE</i>	<i>%</i>	<i>Alunos sem AEE</i>	<i>%</i>
2005	640.317	250	114.834	18%	525.483	82%
2006	700.624	626	136.431	19,5%	564.193	80,5%
2007	642.759	1.251	146.183	22,8%	496.570	77,2%
2008	695.699	5.511	152.847	22	542852	78
2009	639.718	20.551	97.653	15,3	542.065	84,7

⁵⁶ É preciso frisar que Rebelo (2016) utiliza indicadores referentes às salas de recursos desde a década de 1970. Em relação especificamente ao AEE ofertado em salas de recursos multifuncionais, segundo essa autora os dados foram disponibilizados somente a partir de 2009.

2010	702.603	24.301	132.500	18,9	570.103	81,1
------	---------	--------	---------	------	---------	------

Fonte: Organização da autora com base nos Relatórios de Gestão da SEESP (SEESP, 2006; 2007; 2008; 2009; 2011).

Embora as matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica tenham sofrido acréscimo de 62.286 entre 2005 e 2010, o percentual de alunos que recebiam o atendimento educacional especializado permaneceu praticamente inalterado. Enquanto em 2005 apenas 18% dos alunos matriculados na educação básica eram atendidos por esse serviço, em 2010 o percentual estava abaixo dos 19%, sendo que o percentual de alunos atendidos pelo AEE nesse período ultrapassou os 20% apenas nos anos de 2007 e 2008, com 22,8% e 22% dos alunos recebendo o AEE respectivamente.

Em 2005, 2006, 2009 e 2010, menos de 20% dos estudantes tinham acesso ao atendimento educacional especializado. Conforme o relatório de Gestão referente ao exercício de 2006, o percentual baixo de 19,5% justificou-se “em razão da fórmula de cálculo estabelecida no PPA até 2006” (SEESP, 2006, p. 8), que não apresentava equivalência ao enunciado. Ainda segundo o Relatório, os recursos de acessibilidade compreendidos como atendimento educacional especializado não foram mensurados no indicador que apenas apontou os alunos que receberam AEE na ampliação escolar.

Outra justificativa é encontrada no relatório de gestão de 2009 no qual há a seguinte afirmação em relação ao baixo índice de estudantes com acesso ao atendimento educacional especializado:

O índice negativo reflete uma alteração na forma de coleta, que permitia às escolas especiais registrarem no Censo Escolar matrícula na escolarização e no AEE, um equívoco que foi corrigido em 2009, considerando que esse atendimento se refere à oferta complementar ao ensino regular comum e não ao ensino especial substitutivo ao ensino regular, realizado em instituições especializadas (SEESP, 2009, p. 14).

Embora a justificativa seja plausível, entendemos que o fato de o percentual de alunos atendidos pelo AEE ter ficado em 15,3% em 2009 é uma contradição que precisa ser melhor analisada tendo em vista que neste ano ocorreu a maior ampliação da quantidade de salas de recursos multifuncionais no Brasil. Assim, para além da alteração na forma de coleta, é preciso verificar que outros fatores contribuíram para que o percentual de alunos atendidos pelo AEE ficasse nesse patamar.

Com relação aos índices alcançados em 2007 e 2008 superiores a 20% de alunos com acesso a escolarização e ao atendimento complementar ao ensino regular, a SEESP considerou esses percentuais de forma positiva, afirmando no relatório de gestão de 2008 que

o total de 152.847 alunos atendidos “representa a efetividade que a política vem alcançando, quando a eficácia das ações proporcionam [sic] superar a meta prevista de 112.766” (SEESP, 2008, p. 12). Ressalta-se que nesses dois anos (2007 e 2008) a ampliação das salas de recursos multifuncionais foi menor que no ano de 2009.

Considerando como referência para cálculo do percentual de alunos atendidos pelo AEE apenas o total de matrículas nas classes comuns das escolas regulares, verificamos assim como analisado por Rebelo (2016), que o percentual aumenta, mas não chega a atingir 50% dos alunos matriculados em escolas regulares, conforme tabela abaixo:

TABELA Nº 7
Alunos matriculados em escolas regulares/classes comuns com acesso ao AEE (2005-2010)

<i>Ano</i>	<i>Matrículas em ER./classes comuns</i>	<i>Nº total de SRMFs</i>	<i>Alunos que frequentam AEE</i>	<i>%</i>	<i>Alunos sem AEE</i>	<i>%</i>
2005	262.243	250	114.834	43,7	147.409	56,2
2006	325.136	626	136.431	41,9	188.705	58,1
2007	305.670	1251	146.183	47,2	159.487	52,8
2008	375.775	5511	152.847	40,6	222.928	59,4
2009	359.664	20551	97.653	27,1	262.011	72,9
2010	484.332	24301	132.500	27,3	351.832	72,7

Fonte: Organização da autora com base nos dados dos Relatórios de Gestão da SEESP (SEESP, 2006; 2007; 2008; 2009; 2011).

Em relação aos dados, constata-se semelhança com os percentuais encontrados na tabela anterior, com o ano de 2007 registrando o maior percentual (47,2%) de alunos com acesso ao AEE e o ano de 2009 registrando o menor percentual. Enquanto em 2005, 43,7 dos alunos matriculados em escolas regulares tinham acesso ao AEE, em 2010, apenas 27,3 do total de alunos matriculados tinham acesso a esse serviço apesar de o país contar com 24.301 salas de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, os dados apresentados nas duas tabelas anteriores mostram, que ao contrário do que se esperava, a ampliação das salas de recursos multifuncionais não possibilitou aumentar a oferta de atendimento educacional especializado para os estudantes público alvo da educação especial, embora as matrículas tenham aumentado, tanto na educação básica quanto nas classes comuns das escolas regulares. Esse fato nos leva a corroborar a tese defendida por Garcia (2016b), segundo a qual o avanço das matrículas na educação especial, tem contribuído para perpetuar o falso universalismo que se observa na

educação geral em relação à ampliação da escolarização da sociedade brasileira. Conforme a autora:

A despeito da compulsoriedade de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação na idade considerada adequada pelos regimentos da política educacional em curso, o mesmo não acontece em relação ao AEE. O atendimento não é universalizado, o que leva as redes de ensino a criarem refinamentos na proposição de critérios de seletividade ao mesmo. Novamente podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante está matriculado, frequenta o ensino regular, mas não dispõe de atendimento educacional especializado (GARCIA, 2016b, p. 20).

Fica claro pelos dados apresentados aqui e corroborados por essa autora que a ampliação na quantidade de SRMFs não significou uma ampliação do AEE. Entretanto, a evolução das matrículas na rede regular de ensino, ao serem analisadas de forma superficial e desconectadas das mudanças pelas quais tem passado a educação brasileira num contexto de marcada influência dos Organismos Internacionais, contribui para ampliar e perpetuar a falsa ideia de que esteja ocorrendo inclusão escolar.

Essa falsa ideia, é corroborada pelas diversas propagandas governamentais destacando o sucesso da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, à eficácia da ampliação na aquisição de materiais para esse público, além da ampliação de cursos de formação docente para os professores que atuam diretamente em SRMFs. Dessa forma, nos dedicamos a seguir em explicitar melhor as principais estratégias de materialização das salas de recursos multifuncionais no que diz respeito principalmente aos aspectos referentes à aquisição de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos, assim como sobre a formação dos professores especializados.

3.3 Estratégias de materialização do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais

Até agora pudemos ter uma ideia resumida sobre a organização da sala de recursos no Brasil, abarcando resumidamente a década de 1970 quando ela ainda não recebia a denominação de “multifuncional” (vide Capítulo 1). Também descrevemos, na seção anterior, as funções assumidas pela sala de recursos multifuncionais segundo os documentos produzidos no atual contexto da política de educação especial brasileira, bem como a forma como se deu a expansão desse serviço a partir de 2005.

Nessa seção apresentaremos mais detalhadamente os mecanismos de materialização da SRMFs com o intuito de mostrar como em plena década de 2000, as opções quanto a

organização desse serviço, não diferem muito daquelas formuladas e instaladas pela política de educação especial durante a década de 1970.

Conforme o documento Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE, esta é definida como:

Espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que **favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos**, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. É, portanto, um espaço organizado com **materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação** para o atendimento às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006, p. 13-14 – grifo nosso).

Tendo em vista que conforme esse documento, a construção de conhecimentos pelos alunos é favorecida pelos materiais pedagógicos e equipamentos utilizados por um profissional com formação adequada à essa forma de atendimento, nos debruçamos sobre esses elementos: a constituição do espaço físico, incluindo os materiais disponibilizados para a oferta do AEE e o profissional que atua nesse ambiente⁵⁷.

3.3.1 Estratégias de implementação das salas de recursos multifuncionais

As salas de recursos estão presentes na política de educação especial brasileira desde a década de 1970. Todavia, como descrito na seção anterior, a menção ao termo “multifuncionais” foi descrita pela primeira vez no interior do Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade em documento do ano de 2005.

Após a institucionalização do programa com a Portaria nº 13 de 2007, a previsão de instalação de novas salas de recursos multifuncionais passou a ser efetuada inicialmente por meio de editais. O edital 01 de 26 de abril de 2007 foi lançado dois dias após a publicação da Portaria nº 13 e previa a instalação de 400 salas tipo I e 100 salas tipo II. Conforme as regras previstas, os sistemas de ensino interessados deveriam enviar suas propostas entre os dias 02 a 31 de maio de 2007. Logo, as secretarias teriam um mês para formular suas propostas que deveriam conter, entre outros elementos:

- Quantidade e relação nominal das escolas a serem contempladas com as SRMFs;
- Discriminação das ações pleiteadas, em termos de: aquisição de equipamentos de informática, eletroeletrônicos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos específicos e outros recursos para acessibilidade, indicando a opção pela Sala de

⁵⁷ Trataremos da questão da construção de conhecimentos no próximo capítulo.

Recursos Multifuncionais (Tipo 1) ou Sala de Recursos Multifuncionais com recursos para Deficiência Visual (Tipo 2);

- Plano de Ação Pedagógica, descrevendo a estrutura da sala em termos de organização e metodologia, contemplando a realização do atendimento educacional especializado integrado à educação básica;

Embora as salas de recursos já existissem em algumas realidades, o caráter de multifuncionalidade era novidade para a maioria das secretarias estaduais e municipais de ensino. No entanto, com praticamente um mês para formular suas propostas, cabe indagar se esse tempo seria suficiente para as secretárias amadurecerem a ideia e discutir junto com a comunidade as reais necessidades de atendimento. Vale destacar também que muitas secretarias, não contavam com dados numéricos sistematizados sobre a quantidade e o perfil de alunos atendidos, fator que deve ter dificultado a decisão quanto ao tipo de sala.

Para solicitar a instalação de SRMFs os municípios e estados das respectivas secretarias de ensino deveriam fazer adesão por meio do PDE ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Conforme o esclarecimento de Corrêa (2012, p. 33-34):

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído em 2007, no âmbito do PDE, e tornou-se, com o Plano, a ênfase da política da educação especial brasileira por parte do governo federal. O PDE é executado através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que segundo o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” visa oferecer apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios brasileiros, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) implantado no país, no início de 2007. Com o PDE, a coordenação e o desenvolvimento da assistência técnica e financeira dos programas e ações do MEC são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Da mesma forma que o edital de 1 de 26 de abril de 2007 previa apenas um mês para elaborar a proposta de implementação de SRMFs, Corrêa esclarece que a elaboração do PAR se dividia em três etapas, incluindo desde o “diagnóstico da realidade local para identificação das medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica” (CORRÊA, 2012, p. 127) até a elaboração do PAR em si. Para isso, os documentos de orientação para a elaboração do PAR recomendavam que as atividades de diagnóstico e elaboração do Plano fossem executadas em quatro dias, “sendo indicada, para a sua elaboração, a equipe que realizou o diagnóstico (comunidade escolar e local)” (idem, p. 128). Todavia, Souza (2011, p. 8) esclarece que, de modo geral, essa equipe era instituída por meio de “convocação”, de maneira que a maioria dos participantes não dispunha “de

conhecimentos prévios da proposta do Plano. Dessa forma, num curto tempo de três dias o trabalho se resume ao preenchimento de dados”.

No nosso modo de entender, a elaboração de Planos e propostas de criação de SRMFs por meio de preenchimento de formulários prévios e editais com prazo tão exíguo, constitui um ciclo em que as decisões são tomadas sempre de cima para baixo, refletindo a subordinação dos entes municipais e estaduais às decisões elaboradas em âmbito federal. Tal subordinação tem sido uma das características da organização da educação pública no país ao longo de sua história, pois segundo Davies (2016, p. 123):

Refletindo a hierarquização da sociedade desigual, a esfera federal tem predominado sobre as demais esferas, atribuindo a estas últimas responsabilidades educacionais sem que elas fossem consultadas ou tivessem qualquer participação em pé de igualdade e sem destinar a elas recursos para cumprimento destas responsabilidades.

Essa subordinação é exemplificada pela adesão a programas e participação em editais mediante o preenchimento de formulários que já chegam prontos, devendo os sistemas federados adequarem-se ao que é solicitado para participar. Outro exemplo de subordinação é a exigência de que a indicação das escolas contempladas com SRMFs fosse efetuada pelas secretarias de educação, sem consulta aos gestores escolares e comunidade escolar. Isso fez com que a maioria das escolas fosse pressionada quanto à organização do espaço e disponibilização de profissionais. O edital 01 de 26 de abril de 2007 previa que na seleção das propostas enviadas, um dos critérios avaliados seria a capacidade de contrapartida dos entes federados para honrarem como os seguintes compromissos:

- 1) disponibilização do espaço físico e dos profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado; e.2) instalação e a garantia de funcionamento da Internet e dos equipamentos; e.3) acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais; e.4) formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e materiais específicos da sala de recursos multifuncionais; e.5) conservação e manutenção dos bens disponibilizados (BRASIL, 2007c, p. 2)

Esses critérios, assim como a forma de “indicação” de cima para baixo é reafirmada pelo Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ao mencionar que caberia especificamente aos gestores dos sistemas de ensino “definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede” (BRASIL, 2012, p. 10).

Esse mesmo documento informa também que ao aderirem ao programa por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) “as secretárias de educação devem **informar às escolas** sobre a adesão ao programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (idem, p. 10 – grifo nosso). Entendemos que essa metodologia é prejudicial uma vez que ao serem apenas informadas, muitas escolas não têm condições de receber com qualidade a sala, haja vista não disporem de espaço físico e de profissionais para atender. Nesse sentido, o ideal é que essas escolas pudessem dispor de um tempo mais longo para se adequar e que, para além desse tempo, pudessem participar de todo o processo de adesão e instalação.

Sobre as dificuldades causadas por essa forma arbitrária de implementação, a pesquisa realizada por Souza (2017) mostra que algumas escolas receberam a sala de recursos multifuncionais, mas a sala estava desativada por ausência de profissionais. O autor relata que entre os motivos para essa ausência estava o fato de que “no último concurso para provimento de professores realizado pela rede municipal, foram disponibilizadas apenas duas vagas para professor especialista em educação especial para trabalhar em SRMFs” (SOUZA, 2017, p. 19). A pesquisa realizada por Rebelo (2016) também apontou haver escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso. Segundo dados organizados pela autora, a quantidade de escolas com SRMFs sem uso em todo território nacional foi “4299 em 2009, 3952 em 2010, 4478 em 2011, 5190 em 2012 e 5271 em 2013” (REBELO, 2016, p. 145).

Nossa hipótese é de que, entre os fatores que podem ter levado muitos sistemas de ensino a optarem pela instalação de novas salas de recursos multifuncionais, mesmo quando não havia condições de espaço físico adequado e de profissionais, foi justamente a possibilidade de obter acesso a outras fontes de financiamento para melhoria das escolas, mediante a implementação das SRMFs. Como exemplo, as Resoluções nº 10 de 13 de maio de 2010, nº 27 de julho de 2012 e nº 19 de maio de 2013, ambas do FNDE, previam que os recursos financeiros advindos dos programas “Escola Acessível” e “Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), seriam direcionados às “escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais” (FNDE, 2013, s/p.). Em relação ao Programa Escola Acessível, o documento intitulado *A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003-2016)* menciona que:

O referido programa apoia com recursos financeiros as escolas públicas com salas de recursos multifuncionais implantadas no ano anterior e com matrículas de estudantes público alvo da educação especial. No período de 2008 a 2016, foram contempladas 57500 escolas públicas brasileiras, totalizando transferência no valor

de R\$ 522.857.208,20 (quinhentos e vinte e dois milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, duzentos e oito reais e vinte centavos) (SECADI, 2016, p. 16-17).

Além desses programas, o duplo cômputo das matrículas regulamentado pelo Decreto 6571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c), pela Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 e pelo Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011)⁵⁸, ao preverem a matrícula no ensino regular e paralelamente no atendimento educacional especializado significou, na prática, mais uma fonte adicional de recursos para os sistemas de ensino. Lembrando que, se com o Decreto de 2008 a dupla matrícula deveria ser efetivada no AEE ofertado por escolas públicas, um ano após, a Resolução nº 4 de 2009 declarava em Parágrafo Único do Artigo 8 que:

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 2).

Assim, os recursos poderiam ser utilizados por instituições não públicas como já foi relatado por diferentes estudiosos (BUENO; KASSAR, 2005; SAVIANI, 2011; KASSAR, 2012; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014; MICHELS; GARCIA, 2014; PRIETO; PAGNEZ; GONZALEZ, 2014; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Todavia, o que queremos ressaltar é que esses recursos condicionados à oferta do AEE se tornaram, no nosso entendimento, **atrativos** para os sistemas de ensino.

Explicando melhor a afirmação anterior, boa parte dos sistemas municipais e estaduais de ensino efetuou adesão ao Programa de Implantação de SRMFs mesmo quando não havia condições de estrutura física e humana para tal. Entre os vários fatores que concorrem para essa realidade, nossa hipótese é a de que os entes federados optaram pela instalação imediata como forma de não perder os recursos advindos de outros programas e do duplo cômputo, para posteriormente resolver as questões referentes à disponibilização de espaço físico e de professores habilitados. Garantidos os recursos, aí sim as secretarias visitavam as escolas e

⁵⁸ Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

realizavam “um processo de convencimento e negociação quanto a divisões, mudanças de salas, reformas e adaptações físicas necessárias” (DELEVATI, 2012, p. 76). Nesse entendimento, os interesses financeiros serviram, em muitos casos, como condutores para a expansão das SRMFs em todo território nacional, funcionando a própria SRMFs como um tipo de “moeda de barganha” para a liberação de recursos advindos de outros programas direcionados aos estudantes alvo da educação especial.

Após efetuarem a adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e cadastrarem as escolas a serem contempladas no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC), as Secretarias de Educação deveriam, conforme o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012, p. 10), “informar às escolas sobre a adesão ao Programa; monitorar a entrega e instalação dos recursos; orientar as escolas, quanto à instalação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no PPP”.

De 2005 a 2014, quanto aos equipamentos houve pequenas variações nos itens enviados, conforme o quadro a seguir, cujas informações extraímos do Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais:

QUADRO Nº 8

Equipamentos da SRMFs tipo I (2005-2012)

2005	2006	2007	2008	2009/2010	2011/2012
2 Computadores 1 Impressora laser 1 TV com legenda 29' 1 DVD 1 Scanner 1 Toca-fita (gravador) 2 Fones de ouvido 1 Notebook 1 Adaptador de campanha	2 Computadores 1 Impressora laser 1 TV com legenda 29' 1 DVD 1 Scanner 1 Webcam 1 Switch 1 Notebook 1 Adaptador de campanha	2 Computadores 1 Impressora laser 1 TV com legenda 29' 1 DVD 1 Scanner 1 Switch 1 Notebook 1 Teclado com colmeia de acrílico 1 Mouse adaptado 1 Fone de ouvido	1 Computador 1 Monitor de 32”LCD 1 Teclado 1 Mouse 1 Fone de ouvido com microfone 1 Scanner 1 Estabilizador 1 Impressora laser 1 Notebook 1 Mouse com entrada para acionador 1 Acionador de pressão 1 Teclado com colmeia	2 Computadores 2 Estabilizadores 1 Impressora laser 1 Scanner 1 Teclado com colmeia 1 Mouse com entrada para acionador 1 Acionador de pressão 1 Lupa eletrônica 1 Notebook	2 Computadores 2 Estabilizadores 1 Impressora multifuncional 1 Roteador Wireless 1 Mouse com entrada para acionador 1 Acionador de pressão 1 Teclado com colmeia 1 Lupa eletrônica 1 Notebook

Fonte: Organização da autora com base em Brasil (2012).

Verifica-se que entre 2005 e 2007 estava prevista a aquisição de televisores e aparelhos de DVD. A partir de 2008, esses equipamentos são excluídos da lista, mas os documentos orientadores não esclarecem os motivos que justificaram, tanto a escolha quanto a retirada desses equipamentos para compor a SRMFs. O mesmo ocorreu com o toca-fita (gravador) que foi adquirido apenas em 2005 e o adaptador de campainha que apenas compôs a lista de equipamentos em 2005 e 2006.

A mudança nos itens ocorreu igualmente com as SRMFs tipo II. No quadro abaixo apresentamos um resumo dos itens e quantidade adquirida em cada ano. Ressalta-se que, conforme o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), em 2011 e 2012 não foram adquiridos equipamentos para estas salas.

QUADRO Nº 9
Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos da sala tipo II (2005-2010)

Item/Ano	2005/2006	2007	2008	2009/2010
1. Impressora Braille	1 (PP)*	1 (MP)**	1 (MP)	1 (PP)
2. Máquina de datilografia braile	2	1	1	1
3. Conjunto de Lupas	1	1	—	—
4. Reglete de mesa	3	1	2	2
5. Punção	3	1	4	4
6. Soroban	3	1	2	2
7. Guia de assinatura	3	1	2	2
8. Bengala dobrável	3	1	—	—
9. Globo Terrestre adaptado	1	1	1	—
10. Lupa Eletrônica	1	—	1	—
11. Calculadora Sonora	—	1	1	1
12. Caderno com pauta ampliada	—	1	—	—
13. Kit de desenho geométrico	—	1	1	1
14. Prancheta para leitura	—	1	—	—
15. Pacote de papel gramatura 120 g	—	5	—	—
16. software para produção de desenhos gráficos táteis	—	—	1	—
Total de itens por ano	10	14	11	8
Obs.	* Pequeno porte ** Médio porte			

Fonte: Organização da autora com base em Brasil (2007b) e Brasil (2012).

Verificamos que entre 2005 e 2010, 16 diferentes itens compuseram as salas tipo II. Todavia, assim como ocorreu nas salas tipo I, houve variação na quantidade e no tipo de materiais e equipamentos adquiridos em cada ano, sendo que em 2009 e 2010 apenas oito itens foram adquiridos. Além disso, nota-se que alguns materiais entraram na composição dessas salas apenas um ano durante esse percurso. São exemplos a prancheta para leitura e o

papel gramatura, ambos adquiridos apenas em 2007 e o software para produção de desenhos gráficos táteis adquirido apenas em 2008.

Segundo o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), no período de 2005 a 2012 a composição das SRMFs foi alterada visando “atender às demandas dos sistemas de ensino” (idem, p. 11). Questionamos que demanda seria essa uma vez que alguns itens oscilavam de um ano para outro, como a lupa eletrônica por exemplo, que compôs a lista em 2005/2006, foi excluída dela em 2007, retornou em 2008 e novamente foi excluída em 2009/2010.

Indagamos, mais uma vez, se essas mudanças foram efetuadas com base em estudos científicos sobre a utilização ou não desses materiais e equipamentos, ou tiveram outras motivações. Nesta pesquisa, consideramos que a justificativa apresentada é um tanto superficial e, portanto, não nos permite conhecer a fundo os reais motivos de tais mudanças, embora suponhamos que podem mesmo ter se originado de uma necessidade de adequação tecnológica. Todavia, é necessário que outras pesquisas se dediquem a investigar a questão.

Nossa hipótese, embora não tenhamos elementos suficientes para comprová-la, é de que essa variação pode ter relação intrínseca com as mudanças de gestão efetuadas para que um número maior de SRMFs fosse instalado sem que isso ocasionasse maior demanda de recursos financeiros. Entre os elementos que nos leva a fazer tal suposição, lembramos a menção nos Relatórios de Gestão da SEESP de que a meta de escolas atendidas com SRMFs foi superada em razão da “reorientação da sistemática de atendimento às demandas dos sistemas de ensino (SEESP, 2008, p. 6)” e das reestruturações ocorridas durante o processo.

Ainda sobre os equipamentos e materiais que compõem a SRMFs, o Relatório de Gestão da Secadi – Exercício de 2013, apontou a realização de três estudos e elaboração de documentos técnicos, a saber:

- Documento técnico contendo orientações para a especificação técnica de equipamentos e recursos de informática com interface de acessibilidade e de materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais.
- Documento técnico contendo proposta de protocolo de avaliação e certificação de equipamentos e recursos de informática com interface de acessibilidade disponibilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais, contemplando fundamentação técnica e requisitos de análise.
- Documento técnico contendo proposta de protocolo de avaliação e certificação de materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado - AEE, contemplando fundamentação conceitual e requisitos de análise (SECADI, 2014, p. 191).

Esses três documentos foram produzidos de 24 de junho a 31 de dezembro de 2013, no âmbito do projeto de Cooperação Técnica celebrado com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), e tiveram custo total de elaboração no valor de R\$ 92.535,64, sendo R\$ 80.000 para pagamentos ao consultor pela elaboração dos documentos (produtos), R\$ 9010,94 para passagens e R\$ 3525,70 para diárias⁵⁹. Além do custo e da dificuldade de acesso dessa pesquisadora aos documentos citados, chama a atenção o fato de eles terem sido elaborados no final de 2013, quando o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais já se encontrava em fase de consolidação. Isso nos leva a três outros questionamentos. Em primeiro lugar, tais estudos não deveriam ter sido realizados antes da criação do Programa a fim de que houvesse melhor planejamento? Em segundo, por que em 2013 a SECADI investiu recursos financeiros para a elaboração de documentos sobre as especificações técnicas de equipamentos e recursos que compõem as SRMFs se estas já haviam sido descritas em 2011 e 2012 (conforme consta nas páginas 34 a 72 do Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais)?⁶⁰ Em terceiro, teria o consultor ouvido as escolas e professores para elaborar as especificações? Embora os recursos utilizados para elaboração dos documentos técnicos tenham sido provenientes de Acordo de Cooperação Técnica com a OEI, enfatizamos a necessidade de esclarecimento quanto ao assunto.

Além da fragilidade na definição dos itens que compõem as SRMFs, a sistemática de entrega e de instalação dos materiais e equipamentos parece igualmente suscetível a falhas e desvios. Segundo o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), os materiais (mobiliários, equipamentos e jogos) deveriam ser entregues pelas empresas diretamente nas escolas no endereço registrado no MEC, ficando incumbido de conferir os itens o responsável direto pela instituição. Tendo em vista que em muitas realidades a substituição de gestores escolares é uma constante, essa conferência fica penalizada. Além disso, como em muitas situações as escolas foram apenas informadas de que receberiam a SRMFs, é possível que muitos gestores sequer tivessem conhecimento sobre os recursos a ela destinados. Conforme orientações da SECADI:

O interesse de manter a qualidade dos itens, o cumprimento dos prazos e a garantia dos recursos são tanto da contratada (empresa) como da contratante (MEC/SECADI/FNDE) e dos beneficiários (escola/sistemas de ensino). Portanto, os

⁵⁹ No Capítulo 4, descreveremos outros documentos técnicos elaborados para atender ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

⁶⁰ As especificações técnicas também constam nas páginas 26 a 33 do Manual de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL/MEC, 2010).

gestores das secretarias de educação e das escolas devem conhecer e conferir os quantitativos e a especificação dos itens, além de colaborar para que a entrega e a instalação ocorram nos prazos previstos (BRASIL, 2012, p. 17).

Nota-se que o fragmento identifica três interessados na qualidade dos itens. Contudo, o peso maior quanto à responsabilidade de mantê-la é conferida aos sistemas de ensino e às escolas apenas. Ressalta-se que alguns pontos desse documento parecem deixar margem para que a fiscalização não seja adequada. Entre eles, a menção de que as empresas seriam “desresponsabilizadas após tentativas inválidas ou **recusa de recebimento**/instalação, devidamente registradas” (MEC/SECADI, 2012, p. 17) e ainda, que no período entre a entrega e a instalação não deveria “ocorrer abertura das caixas ou violação dos equipamentos” (idem, p. 17). No quadro abaixo, constam os prazos para entrega e instalação dos itens que compõem as SRMFs.

QUADRO N° 10
Prazos de entrega e instalação de itens que compõem a SRMFs

Especificação	Prazo
Mobiliário	180 dias para entrega e montagem
Materiais e equipamentos para sala tipo II	180 dias para entrega
Materiais didáticos pedagógicos e software para CAA	120 dias para entrega
Notebook	60 dias para entrega
Equipamentos de informática	90 dias para entrega 60 dias para instalação após recebimento

Fonte: Organização da autora com base em Brasil (2012).

Verifica-se que após a entrega dos equipamentos de informática, por exemplo, as empresas disporiam de prazo de até dois meses para efetuar a instalação. Antes disso, as escolas deveriam apenas receber as caixas de maneira que possíveis danos só poderiam ser relatados no momento da instalação. Apenas nesse momento é que poderiam, se verificado algum dano, acionar a garantia do produto. Todavia, já teriam sido “perdidos” dois meses de garantia já que esta é contada a partir da assinatura do Termo de Recebimento no ato de entrega dos equipamentos. Trata-se, portanto, de um processo moroso, que pode sim induzir a fraudes devido às exigências impostas e as dificuldades de fiscalização. Conforme o MEC a fiscalização se daria por meio de sistema informatizado de monitoramento (BRASIL, 2012).

Fora esses problemas apresentados no processo de composição material da SRMFs⁶¹, há ainda os problemas relacionados ao espaço físico para a instalação dos mesmos, assim

⁶¹ O processo de compra e aquisição dos materiais será discutido no Capítulo 4.

como as questões relativas a uma boa formação para que os professores especializados pudessem fazer o melhor uso e obter o melhor resultado a partir desses materiais e equipamentos. Nessa ótica, abordaremos a seguir aspectos referentes a essa formação.

3.3.2 Formação e trabalho do professor de SRMFs

De acordo com o Ministério da Educação, o professor que atua nas salas de recursos multifuncionais desenvolve atividades que exigem conhecimentos específicos da área de educação especial. Entre os conhecimentos necessários às atividades próprias do AEE, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008b) e a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (BRASIL, 2009) definem que esse profissional precisa ter domínio da Língua Brasileira de Sinais, do ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez, da Comunicação Aumentativa e Alternativa –CAA, do ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos.

Além destes, precisa ter conhecimentos sobre o ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva –TA, ensino de atividades de vida autônoma e social, orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2009).

Essa gama diversificada de conhecimentos na área é imprescindível para que o professor de AEE desenvolva o ensino de conceitos científicos aos estudantes público da educação especial. Também é importante para a criação de estratégias didáticas e uso de diversos recursos, o que pressupõe que esse professor tenha também conhecimentos técnicos sólidos, uma vez que irá atender em um mesmo espaço alunos com diferentes características. Conforme o documento norteador intitulado *Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE*⁶².

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários,

⁶² O documento foi elaborado por Denise de Oliveira Alves (Coordenadora de articulação da política de inclusão), Marlene de Oliveira Gotti (Coordenadora técnica do MEC/SEESP e Consultora do PNUD), Claudia Pereira Dutra (Secretaria de Educação Especial) e Claudia Maffini Griboski (diretora do Departamento de Políticas de Educação Especial). Destas, duas não possuem formação acadêmica na área de educação especial e uma não possui registro do currículo na plataforma Lattes/CNPq de modo que não foi possível saber a formação. Quanto ao documento, foi distribuído às redes municipais e estaduais no ano de 2006 com o intuito de subsidiar técnica e pedagogicamente os gestores e educadores dos sistemas educacionais, na organização dos serviços de atendimento educacional especializado nas escolas regulares.

alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (BRASIL, 2006, p. 14).

Partindo desse entendimento, neste documento os conhecimentos necessários ao professor de AEE e as atribuições a serem desenvolvidas por ele estão separadas em seis áreas: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, dificuldades de comunicação expressiva e altas habilidades. Em 2007, com a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, essas áreas passaram a ser agrupadas nas salas de tipo I e de tipo II, sendo que a de tipo I atenderia a maior parcela dos estudantes da educação especial, incluindo aqueles com deficiência intelectual, com surdez, com deficiências físicas, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades em um mesmo espaço, e a de tipo II atenderia os alunos cegos e com baixa visão.

Tomando por base essa classificação, nos dois próximos quadros descrevemos com base no documento *Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE* (BRASIL/MEC, 2006), os conhecimentos necessários ao professor para atuar em cada uma dessas salas. O primeiro deles (quadro nº 10) contempla os alunos atendidos na sala tipo I e o segundo (quadro nº 11) os alunos atendidos na sala tipo II.

QUADRO Nº 11
Atribuições do professor de SRMFs – Sala tipo I

Deficiência Mental	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Dificuldades de Comunicação Expressiva	Altas Habilidades/Superdotação
<p>Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar ao aluno o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades; • fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; • propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação; • preparar materiais e 	<p>Complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares; • promover o aprendizado da Libras para o aluno que optar pelo seu uso; • utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa; • desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação; • promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação; • aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita; 	<p>Orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam autonomia e envolvimento do aluno em todas as atividades propostas ao grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar o professor quanto ao uso da metodologia da Educação Física Adaptada; • operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, (quando necessário), às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras; • orientar os alunos para a adaptação ao uso de próteses, de membro superior ou inferior; • introduzir o aluno no aprendizado da informática acessível, identificando qual o melhor recurso de 	<p>Garantir o suprimento de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação, vocalizadores e outros), que atendam a necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptar material pedagógico (jogos e livros de histórias) com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e a ampliação de vocabulário de símbolos gráficos; • identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda as necessidades dos alunos, de acordo com sua habilidade física e sensorial atual, e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível; • habilitar os alunos para o uso de "softwares" específicos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, utilizando o computador como ferramenta de voz, a fim de lhes proporcionar 	<p>Garantir o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo de ensino e de aprendizagem, por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou aceleração curricular; • promover ou apoiar a realização de cursos, participação em eventos, seminários, concursos e outros; • orientar quanto ao uso de equipamentos e materiais específicos e ou estabelecer parcerias para esse fim, quando se tratar de assuntos especializados. (p. 34).

<p>atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (p. 23-24)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • produzir materiais bilíngues, (Libras-Português-Libras); • favorecer a convivência entre os alunos surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais; • utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender alunos com resíduos auditivos, quando esta for a opção da família ou do aluno. (p. 25-26) 	<p>tecnologia assistiva que atende às suas necessidades, considerando a sua habilidade física e sensorial atual, e capacitá-lo para o uso independente do computador;</p> <ul style="list-style-type: none"> • promover a inserção dos recursos de tecnologias de informação e comunicação no espaço da sala de aula; • realizar adequação de material didático pedagógico para atender as necessidades dos alunos. (p. 30). 	<p>expressão comunicativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária; • realizar atividades para desenvolver os processos mentais: atenção, percepção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio, linguagem, entre outros. (p. 31-32). 	
---	--	--	---	--

Fonte: Organização da autora com base em Brasil/MEC (2006).

Cabem algumas observações em relação às atribuições elencadas no quadro anterior. Em primeiro lugar, chama atenção a diversidade de conhecimentos necessários para atuar na sala de tipo I. Essa diversidade implica uma formação polivalente do professor especialista ou, conforme Kassar (2014), “uma sala de recursos multifuncional, que seja capaz de atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências. Sua formação não deve, portanto, ser restrita, mas generalista” (p. 212).

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à presença de atribuições que exigem conhecimentos de outras áreas que não estão relacionadas diretamente a atuação pedagógica do professor. Cita-se, por exemplo, a utilização de equipamentos de amplificação sonora com estudantes surdos com resíduos auditivos e a orientação para adaptação ao uso de próteses para alunos com deficiência física. Cabe perguntar se realmente essas atividades devem ser consideradas como atribuição do professor de salas de recursos multifuncionais.

No próximo quadro apresentamos os conhecimentos referentes à sala de tipo II.

QUADRO Nº 12

Atribuições do professor de SRMFs – SALA TIPO II

- Promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos;
- realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de alunos cegos;
- promover a utilização de recursos ópticos, (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos, (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas);
- adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos;
- desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência;
- desenvolver o ensino para o uso do soroban;
- promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação. (p. 27-28).

Fonte: BRASIL/MEC (2006).

Nesse quadro, chama a atenção a supervalorização de conhecimentos técnicos e um esvaziamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao atendimento aos alunos com cegueira e baixa visão. Nota-se que a maioria das atribuições elencadas poderia ser desenvolvida por outro profissional técnico com conhecimento amplo sobre braille, orientação e mobilidade etc., e não necessariamente pelo professor de AEE. Essa ênfase foi também verificada pela pesquisa realizada por Pertile (2014) ao mencionar que, na política de educação especial brasileira instituída durante a década 2000, o atendimento educacional especializado em SRMFs passa a ser compreendido como um serviço; conseqüentemente, a

ênfase recai nas questões técnicas referentes ao uso de recursos, indicando uma secundarização dos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e uma redução/descharacterização da atividade docente.

Com base nos dois quadros anteriores, confrontamos os conhecimentos necessários ao professor de SRMFs com as propostas de formação docente dirigidas a esse trabalhador em específico. Conforme o Art. 12 da Resolução nº 4 de outubro de 2009, para atuar no AEE o professor deve possuir “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Com relação à formação inicial, há um silenciamento referente à necessidade de expansão de cursos de nível superior nessa modalidade. Conforme Bueno (2002), em 1998 apenas 23 universidades do país ofereciam graduação em educação especial. Quinze anos após (2013), a pesquisadora Mônica Kassar (2014) identificou que, apesar do crescimento no número de crianças foco da educação especial atendidas nas escolas de educação básica, apenas sete instituições de ensino superior (duas públicas e cinco não públicas) ofereciam 19 cursos de graduação. Dessas sete instituições, seis localizavam-se na Região Sul e uma no Sudeste, sendo ausente a oferta de cursos nas demais regiões. Esse aspecto constitui na opinião da autora uma contradição já que “nos últimos 20 anos, o número de cursos de graduação direcionados à formação de especialistas em EE parece diminuir, quando há uma demanda crescente de formação de docentes” (idem, p. 217).

Essa mesma autora também concluiu que um alto índice dos docentes do ensino básico que trabalham com estudantes público alvo da educação especial — seja os professores capacitados para o ensino comum, seja os professores especializados atuantes nas salas de recursos multifuncionais e demais serviços de atendimento educacional especializado—, “forma-se em instituições privadas ou nas modalidades a distância ou semipresencial de instituições públicas” (KASSAR, 2014, p. 216).

Assim, além do reduzido número de cursos destinados a formação inicial, há uma oferta ainda mais reduzida de cursos que funcionam de maneira regular. Entre esses, destacamos dois exemplos: o curso de licenciatura em educação especial da Universidade de São Carlos (Ufscar) que funciona diariamente em período integral (diurno) com carga horária total de 3315 horas distribuídas em quatro anos de graduação (UFSCAR, 2012) e; o curso de licenciatura em educação especial da Universidade Federal de Santa Maria oferecido em dois turnos com duração total de 3120 horas para o curso diurno e 3220 horas para o curso noturno, ambos a serem cursados durante quatro anos.

Uma vez que não houve ampliação da oferta de cursos de formação inicial, a opção tem sido o investimento na formação em serviço. Conforme explica Kassar (2014, p. 217), a formação de professores especializados tem sido obtida nos cursos de “capacitação em serviço dos programas no Governo Federal”. Entre eles, ela destaca os cursos oferecidos pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, pelo Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, pelo Programa Interiorizando Braille e o Programa Interiorizando Libras.

Esses programas conseguem atingir grande número de professores formados, investindo em cursos de curta duração ofertados ou por instituições privadas, ou por instituições públicas, mas na modalidade a distância ou por multiplicação. Como exemplo, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade atingiu em dez anos todos os municípios brasileiros, com cursos de 20 horas anuais (concentradas em uma semana), na forma de ação de multiplicadores, conseguindo formar, valendo-se dessa estrutura, mais de 80 mil professores até 2012.

Essa opção pela formação em serviço está explícita nos Relatórios de Gestão da SEESP. Conforme o relatório referente ao exercício de 2007, nesse ano:

Foi criado o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e lançados os Editais nº 2, 6, e 7 que orientam a constituição de uma Rede de Instituições Públicas de Educação Superior para a oferta de cursos de extensão na modalidade educação a distância nas áreas específicas de formação para atuação no AEE, além de realizar a chamada pública às Secretarias de Educação para apresentação de turmas de professores em exercício para participação nos cursos de formação continuada (SEESP, 2007, p. 3).

Ainda segundo o relatório, o programa viabilizou a oferta dos cursos de extensão em 14 instituições de ensino superior (IEs), contemplando 8.500 professores. Além destes, foram desenvolvidos cursos de formação continuada com carga horária de 40h, 80h e 120h na modalidade presencial, contemplando 21.604 docentes para atuar no AEE, curso de formação para o atendimento em salas de recursos multifuncionais para 750 docentes, além dos cursos na modalidade à distância para os professores que atuavam nos municípios pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Fora estes, foi desenvolvido também o Projeto educar na diversidade por meio de oficinas pedagógicas dirigidas aos professores multiplicadores que atuam na formação nas escolas (SEESPE, 2007).

Após descrever os cursos realizados em 2007, o Relatório de Gestão da SEESP enfatiza que estava prevista para aquele ano a formação de 5.262 professores, empregando

recurso financeiro no valor de R\$ 8.200.000,00. Todavia, com recurso um pouco menor (R\$ 8.039.475,74) foram formados 32.106 professores. Segundo os responsáveis pelas informações constantes no relatório, a superação da meta física deveu-se “ao fato da implementação da modalidade educação à distância nos cursos, que possibilitou o alcance de um maior número de professores participantes nos cursos de formação” (SEESP, 2007, p. 7).

Isso mostra que a ampliação das ações visando à formação do professor tem acompanhado a mesma lógica de ampliação das salas de recursos multifuncionais; ou seja, ocorre uma expansão significativa no número de docentes formados, mas não ocorre expansão de recursos financeiros. A opção pela formação na modalidade à distância ou em cursos presenciais de curta duração evidencia novamente que a consolidação da educação inclusiva, tem se dado por meio de mudanças na gestão da política de educação especial. Por outro lado, essa opção também aponta que o país vem colocando em prática sugestões efetuadas ainda na década de 1970 no que se refere a formação de professores que atuam na educação especial. A esse respeito, basta lembrar as palavras de James Gallagher (1974, p. 116) ao afirmar que “uma parte importante do esforço inicial deve ser a experimentação de uma variedade de novos meios de treinamento. Treinamento intensivo de curta duração de professores existentes, no seu próprio ambiente escolar, deve ser um modo”.

Nos demais anos, a formação na modalidade à distância e em cursos presenciais de curta duração continuou sendo privilegiada, embora tenha ocorrido um pequeno aumento nos recursos financeiros. Em 2008 foram formados 31.463 profissionais utilizando recursos financeiros no valor de R\$ 14.318.831, 41 (SEESP, 2008). Em 2009 a quantidade de profissionais formados em cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização foi de 41.475 com recursos financeiros de R\$ 16.657.600,82 (SEESP, 2009).

Essa quantidade de profissionais formados transmite a falsa ideia de que esteja ocorrendo uma universalização da formação de professores que atuam na educação especial. Entretanto, trata-se muito mais de ações visando o cumprimento de metas estabelecidas em acordos internacionais do que o real compromisso com a formação docente. Em relação ao cumprimento de metas, segundo o documento *A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)*, o Censo Escolar registrou que o número de professores com formação na educação especial passou de 33.691 “em 2003, para 93.279 em 2015, expressando um crescimento de 177%” nesse período (SECADI, 2016, p. 412). Vale destacar que desse total, uma boa parte de profissionais arcou com os próprios custos dessa formação, ao realizarem cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ofertados por instituições privadas (HERMES; LUNARDI-LAZARIN, 2012; SOUZA, 2017).

Embora esses programas tenham permitido expandir o número de profissionais com formação para atuar nas salas de recursos multifuncionais, a qualidade dessa formação é questionada por diversos pesquisadores que analisaram esses programas e propostas para a formação do professor especializado (BOROWSKY, 2010; EMER, 2011; ALMEIDA, 2011; HERMES, 2012; HERMES; LAZARIN, 2012; HUMMEL, 2012; MILANESI, 2012, BUIATI, 2013; JORDÃO; SILVEIRA; HORTINS, 2013; SANTOS; SANTIAGO, 2013; PERTILE, 2014). Esses pesquisadores também questionam a pouquíssima oferta de cursos de formação destinados aos professores que atuam em sala regular.

Ao se debruçarem sobre os cursos oferecidos e os materiais utilizados, esses pesquisadores concluíram que a formação ocorre preponderantemente na modalidade a distância, com carga horária extremamente reduzida, prevalecendo também o caráter de multiplicação (SOARES, 2012). Ademais, os cursos carecem de referenciais teóricos críticos e consistentes, mantendo-se vinculados a um tipo de formação puramente técnica baseada nos princípios construtivistas e culturalistas (PERTILE, 2014), nas capacidades e competências em detrimento dos conhecimentos necessários ao ensino que pretenda formar as capacidades superiores.

Conforme Fabíola Borowsky (2010), os materiais que compõem os cursos de formação docente para os professores especializados ainda apresentam a educação Especial compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; segundo ela, a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos que são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista; Além disso, o ecletismo teórico percorre todas as esferas dos materiais analisados pela autora. Trata-se, em síntese, de uma formação que anuncia os novos referenciais pedagógicos da inclusão, mas que tem em suas bases antigas compreensões sobre a deficiência e a educação dos sujeitos que constituem o campo da educação especial (BOROWSKY, 2010).

Ainda sobre a qualidade dos cursos ofertados, para Bueno (2012) a formação do professor especializado não tem sido incorporada como política integrada pelos sistemas de ensino e pelas universidades brasileiras, prevalecendo os cursos de aperfeiçoamento sem qualquer padrão estabelecido. Cabe questionar: como nestas condições o professor irá se especializar para atender a clientela atendida pelas SRMFs? Os cursos com as características acima mencionadas e com a carga horária prevista são suficientes para adquirir os conhecimentos apresentados nos quadros 10 e 11?

Confrontando a diversidade de conhecimentos exigidos para exercer a função de professor especializado e essas características das propostas de formação a que eles têm

acesso, Kassar tomando como referência aspectos da formação docente levantados por Dermeval Saviani (2009)⁶³, afirma que tais aspectos “parecem esvaziados de sentidos, silenciados/apagados pelo *discurso da multifuncionalidade* docente ou de uma educação inclusiva, que se sustenta “nos pequenos ajustes” e nos cursos de formação massificados” (KASSAR, 2014, p. 222). Por sua vez, Rosalba Maria Cardoso Garcia (2013) enfatiza que, do ponto de vista do trabalho docente realizado pelo professor especialista, o *modus operandi* das SRMFs “se mantem como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial” (GARCIA, 2013, p. 109).

Uma das razões desse problema está na qualidade da formação oferecida, que garante poucas condições ao professor da sala de recursos multifuncionais para que ele domine os conhecimentos científicos necessários à organização de propostas de ensino de fato desenvolventes. Ressaltamos que no Brasil, a negação ao direito docente de se apropriar de forma concreta do conhecimento científico e elaborado pela humanidade nas diversas áreas do conhecimento, não é algo restrito à educação especial e tem impedido o avanço nos processos de escolarização dos estudantes em geral que frequentam o ensino público. Conforme Lígia Márcia Martins (2016, p. 30):

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar aprisionar-se por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o sincretismo de seu próprio pensamento, precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criar tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas, e tudo isso porque entre iguais ou quase iguais não se instalam **contradições** que movam o desenvolvimento.

Ao contrário do exposto acima, os materiais utilizados na formação docente se orientam por uma perspectiva inatista de aprendizagem, sendo que o professor especialista é reduzido a um animador, conforme a perspectiva construtivista (PERTILE, 2014).

Como se não bastasse à precariedade dos cursos de formação em responder as necessidades de conhecimento do professor que atua em sala de recursos multifuncionais, há também uma série de outras atribuições que esse profissional deve desempenhar. Essas atribuições estão expressas em seis documentos diferentes, sendo três documentos

⁶³ SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

norteadores, uma Resolução e duas Notas Técnicas. Todavia, nas Notas Técnicas 09 de 2010 e 11 de 2010 a redação é a mesma. O mesmo ocorre com os seguintes documentos norteadores: Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL/SEESP, 2010) e; Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL/SECADI, 2012).⁶⁴ Nesse sentido, optamos por agrupar as informações presentes nesses documentos, conforme quadro a seguir:

⁶⁴ Embora similares no conteúdo, o primeiro documento traz as orientações de maneira sucinta, totalizando 33 páginas, enquanto o segundo é mais minucioso e descritivo nas informações, totalizando 72 páginas.

QUADRO Nº 13

Outras atribuições do professor de AEE expressas em documentos nacionais

Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o AEE (2006)	Resolução n.º 4 de 2009/CNE/CEB	Notas Técnicas Nº 09/2010 SEESP/GAB Nº 11/2010 SEESP/GAB	Documento Orientador PISRMs (2012) e Manual de Orientação: PISRMs (2010).
<p>I - Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;</p> <p>II - atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;</p> <p>III - promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;</p> <p>IV - orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;</p> <p>V - informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;</p> <p>VI - participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;</p> <p>VII - preparar material específico para</p>	<p>I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;</p> <p>II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;</p> <p>III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;</p> <p>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;</p> <p>V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;</p> <p>VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;</p>	<p>I. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;</p> <p>II. Programar, implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;</p> <p>III. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;</p> <p>IV. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias</p>	<p>I- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;</p> <p>II- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;</p> <p>III- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;</p> <p>IV- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;</p> <p>V- Acompanhamento da funcionalidade e</p>

<p>uso dos alunos na sala de recursos; VIII - orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; IX - indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; X - articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva. XI - participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. (p. 17-18)</p>	<p>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.</p>	<p>com as áreas intersetoriais; V. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; VI. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.</p>	<p>usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares; VI- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; VII- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante; VIII- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (p. 8-9)</p>
--	---	--	---

Fonte: Organização da autora com base em Brasil (2006; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2012).

Além do atendimento aos alunos, o trabalho do professor especialista demanda de tempo a ser dedicado a outros profissionais dentro e fora da escola (professores de classes comuns, gestores, familiares, comunidade, profissionais de outras áreas intersetoriais como saúde, assistência social, trabalho e outras). Assim, a atuação do professor de Sala de Recursos foge do espaço restrito onde o AEE é oferecido e alcança outros espaços externos e internos, outros sujeitos e diversas atividades escolares que dizem respeito aos estudantes atendidos.

Trata-se, portanto, de um profissional sobrecarregado de funções, levando a precarização do trabalho e do atendimento. Essa sobrecarga, no entanto, não é algo peculiar apenas aos professores de SRMFs, uma vez que segundo Shiroma e Evangelista (2004, p. 527), vamos assistir desde a década de 1990 a um alargamento nas funções docentes. Conforme as autoras:

A denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar voo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação.

Essa precarização é relatada na pesquisa realizada por Souza (2017) ao analisar as condições em que ocorria o atendimento em salas de recursos multifuncionais de um município localizado no estado de Rondônia. Conforme o autor, os professores de SRMFs da referida rede possuíam regime de trabalho de 25 e de 40 horas. Para demonstrar a sobrecarga de trabalho, o autor apresenta como exemplo, o caso de uma professora que atuava com regime de 40 horas semanais, das quais trinta eram dedicadas para atendimento aos alunos (13 ao todo, sendo um autista, nove com deficiência intelectual e três sem laudo que comprovasse deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou alta habilidade) e dez horas dedicadas às seguintes atividades: planejamento, elaboração de atividades, materiais pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva, visitas as casas dos alunos e orientação aos familiares, participação em atividades extra-classe, auxílio ao professor de sala de aula regular, acompanhamento junto a outros profissionais (fonoaudióloga e psicóloga) e encaminhamento para avaliação diagnóstica (SOUZA, 2017).

Dessas dez horas, o autor relata que a professora utilizava quatro horas semanais para o planejamento, restando apenas seis horas para desenvolver todas as demais atividades que não englobavam o atendimento direto. Quanto às trinta horas de atendimento, eram

organizadas para que os treze alunos fossem atendidos duas vezes por semana totalizando quatro horas de atendimento obrigatório, conforme legislação. Assim, conforme o autor, os alunos “eram atendidos em pequenos grupos já que para realizar um atendimento individualizado a profissional em questão necessitaria de no mínimo 52 horas semanais para que todos os trezes alunos pudessem ser atendidos por quatro horas” (SOUZA, 2017, p. 29).

Esses dados mostram a precarização do trabalho docente, mas apontam também a forma como a flexibilização do trabalho imposta pelo modelo econômico em vigência, se faz presente no ambiente escolar e nas salas de recursos multifuncionais. Trata-se, em virtude das inúmeras atribuições delegadas ao professor especializado, de uma força de trabalho explorada, cuja intensificação do trabalho é sentida no fenômeno da flexibilização sob o viés da multifuncionalidade.

Assim como a pesquisa de Souza (2017), uma gama variada de estudos foi desenvolvida após a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, em 2007, e sua maioria teve o intuito de avaliar os impactos desse programa. No capítulo a seguir, recuperaremos alguns dos resultados dessas pesquisas, cujo material empírico fornece uma visão sobre o alcance e os limites das funções das salas de recursos multifuncionais.

4 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A SERVIÇO DO QUE E DE QUEM?

O objetivo deste capítulo é destacar de que forma as funções expressas no capítulo anterior têm se concretizado ou não na educação especial brasileira. Para isso, nos aproximaremos da realidade do atendimento educacional especializado nas cinco regiões do país, mediante a retomada dos estudos empíricos já realizados sobre o tema. Além disso, procuraremos evidenciar algumas das funções latentes da SRMFs no intuito de melhor discutir a quais interesses ela atende.

Para dar conta das duas tarefas, dividimos o capítulo em duas seções. A primeira delas constituída por numerosos exemplos que denotam como e em quais condições tem se efetivado o trabalho dos professores, assim como o impacto do AEE para o processo de escolarização dos estudantes que têm acesso às salas de recursos multifuncionais. a segunda aborda as funções latentes das salas de recursos multifuncionais.

4.1 Ilustração sobre as funções da sala de recursos multifuncionais

Nesta seção, pretendemos ilustrar por meio de pesquisas de mestrado e doutorado as reais condições da sala de recursos multifuncionais no Brasil. O intuito não é o de simplesmente retomar os dados já analisados pelos autores dessas pesquisas e reproduzir as conclusões efetuadas por eles, mas demonstrar como a realidade apresentada nesses trabalhos tem relação com a forma como a sala de recursos se materializou.

As pesquisas analisadas foram desenvolvidas no período de 2007 a 2016 por pesquisadores de diferentes regiões brasileiras. Foram analisadas 36 pesquisas, sendo sete teses de doutorado e 29 dissertações de mestrado. Entre as teses, três foram realizadas na região Sul, duas no Sudeste e duas na região Centro-Oeste. Já entre as dissertações, a distribuição por regiões do país foi a seguinte: 12 pesquisas no Sul, nove no Sudeste, três no Norte, três no Nordeste e duas no Centro-Oeste. Chama a atenção nessa distribuição a reduzida quantidade de pesquisas realizadas na região Nordeste, uma vez que conforme a figura n.º 1 (página 101) essa era a região com maior número de salas de recursos multifuncionais em 2014⁶⁵.

⁶⁵ Ressalta-se que esse quantitativo refere-se às pesquisas levantadas com base nos seguintes descritores: educação especial, atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais. Para o levantamento foram utilizados dois bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os dados coletados e sistematizados nessas pesquisas evidenciam que a situação do atendimento educacional especializado em SRMFs, embora com algumas diferenças entre as regiões, é bastante similar quanto à forma de operacionalização e quanto às dificuldades e aos problemas encontrados. Por um motivo de organização, agruparemos as pesquisas por regiões.

A região Sul possui um número considerável de investigações sobre as SRMFs. Para os propósitos da nossa pesquisa, retomaremos oito delas. A pesquisa realizada por Leila de Souza Peres Arnal (2007) trouxe uma reflexão sobre a prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, em dois municípios da região Norte paranaense. Os resultados indicaram que os professores das SRMFs trabalhavam intensamente e utilizavam materiais diversificados. No entanto, as atividades elaboradas pouco contribuíam para a construção de novos conhecimentos, tendo em vista que não levavam o aluno a pensar e refletir, dificultando o processo de mediação em torno das ações realizadas.

No mesmo caminho, a pesquisa de Rosana Aparecida Albuquerque (2008) analisou a inclusão escolar e a prática pedagógica das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas estaduais do município de Maringá. O cerne dessa pesquisadora foi a sala de recursos que atendia estudantes das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Entre os resultados, ela verificou que a equipe pedagógica e professores regulares não participaram da avaliação pedagógica realizada com o intuito de saber se o aluno deveria ser encaminhado ou não para a sala de recursos.

Essa pesquisadora ressaltou ainda que a avaliação para encaminhamento dos alunos as SRMFs era efetuada com base nas disciplinas de Matemática e Português. Além disso, a maioria dos alunos atendidos possuíam dificuldades em leitura e escrita e não deficiências. Conforme a autora:

Geralmente, o que se encontra nas avaliações de encaminhamento à Sala de Recursos são as áreas que precisam ser trabalhadas pelo professor, interpretação de textos, ortografia, operações, etc., não se encontra especificado na avaliação as facilidades apresentadas pelos alunos, limitando o professor a trabalhar com a falta (ALBUQUERQUE, 2008, p. 97).

Sobre o professor especialista, a autora destacou a sobrecarga de trabalho a que estavam submetidos, pois precisavam estar na escola nos dois turnos para conversar com os demais professores. Além disso, o aumento considerável de alunos atendidos confrontava-se

com a diminuição de recursos humanos para atender. Fora esses aspectos relacionados ao trabalho docente, Albuquerque (2008) menciona que aquilo que deveria constituir as salas de recursos multifuncionais eram, na prática, “espaços improvisados” onde, em virtude das condições e da própria formação docente, era comum abandonar o planejamento para auxiliar em atividades de sala.

Assim como Albuquerque, em sua investigação de mestrado a pesquisadora Viviani Regiani (2011) analisou as práticas de ensino nas salas de recursos multifuncionais. Seu campo de pesquisa, porém, restringiu-se às salas que atendiam alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Guarapuava, no Paraná. Conforme os resultados apresentados pela autora, o desenvolvimento da prática de ensino nas SRMFs do município apresentava bastante fragilidade, uma vez que havia falta de comunicação mais estreita com o professor da sala de aula comum. Além disso, não havia um planejamento sistematizado das atividades que acabavam sendo desenvolvidas conforme a situação imediata exigia. Nesse sentido, as práticas de ensino eram direcionadas às dificuldades específicas, enfocando os conteúdos do ensino regular, principalmente das áreas de português e matemática, não priorizando de forma adequada os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Quanto aos profissionais que atendiam nas SRMFs, a autora verificou que muitos deles não possuíam graduação em educação especial, mas participaram de cursos de formação continuada – em sua maioria eram cursos fora da área específica, subsidiados principalmente pela Secretaria Estadual de Educação ou com recursos do próprio professor.

A pesquisa realizada por Simone de Oliveira Emer (2011) procurou analisar o processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, considerando principalmente a formação docente para uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), aplicada como tecnologia assistiva (TA) na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula regular. Nessa investigação realizada com professores das redes municipais de Caxias do Sul e Farroupilha no estado do Rio Grande do Sul, a autora identificou que as ferramentas classificadas como tecnologia assistiva eram desconhecidas pela maioria das professoras e por isso alguns materiais enviados pelo MEC para compor as salas de recursos multifuncionais permaneciam encaixotados em desuso. Na figura abaixo a autora fornece um exemplo da utilização desses recursos nas 15 escolas pesquisadas.

Figura 2: utilização de TICs na pesquisa de Emer (2011)

ADAPTAÇÕES FÍSICAS OU ÓRTESES	ADAPTAÇÕES DE HARDWARES			SOFTWARES ESPECIAIS DE ACESSIBILIDADE
Nessa pesquisa não foi encontrada nenhuma adaptação física ou órteses.	 <p data-bbox="456 591 660 862">Acionador de mouse: foi encontrado o seu uso em apenas uma (1) escola da pesquisa</p>	 <p data-bbox="689 629 940 862">Teclado colmeia: Foi encontrado em uso apenas em três (3) das quinze (15) escolas investigadas.</p>	 <p data-bbox="960 636 1206 862">A lupa eletrônica não foi encontrada em uso, apesar de algumas escolas possuírem alunos com baixa visão.</p>	Nessa pesquisa não foi encontrado nenhum software de acessibilidade em uso

Fonte: EMER (2011, p. 125).

Diante desse cenário, a autora verificou que os jogos eram mais utilizados em detrimento dos recursos de TA. Assim, nas quinze escolas, os recursos para Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como os softwares para comunicação alternativa e as pranchas de comunicação manuais ou mesmo computadorizadas, não foram utilizados em nenhuma delas.

Essa mesma realidade foi verificada nas salas de recursos multifuncionais do tipo II que atendiam alunos com cegueira e baixa visão. Conforme a autora, o único recurso utilizado com esses alunos era uma pequena lupa manual, enquanto outros recursos, como impressora e máquina braille, reglete de mesa, punção, soroban, lupa eletrônica, calculadora sonora e software para produção de desenhos gráficos e táteis, eram totalmente desconsiderados. Entre os fatores que culminaram nessa realidade, a pesquisadora apontou a falta de formação específica dos professores e a ausência de tempo para planejamento (EMER, 2011).

Os achados dessa pesquisa evidenciam que a aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos de tecnologia assistiva tem se manifestado como a tônica principal do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil. Ao mesmo tempo, aspectos essenciais como a formação docente de qualidade e as condições de trabalho adequadas para que os professores de SRMFs possam planejar atividades que permitam aos alunos atendidos o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado são secundarizados. Assim, são pertinentes as considerações de Garcia (2016b, p. 23):

A educação especial foi concebida de forma minimalista, reduzida a uma forma de atendimento educacional especializado, ao mesmo tempo abrangente em termos da atuação docente, expressando uma exigência diversa para um modelo único. Considerou-se que tal proposição reflete a tecnificação da educação especial, a maximização dos aspectos relacionados aos recursos de acessibilidade e a minimização daqueles relativos à docência. Tais elementos expressam o caráter de precarização do trabalho docente imposto aos professores brasileiros também na educação especial.

Dessa forma, de um lado, perde-se de vista a função essencial e principal da SRMFs, substituída facilmente por elementos secundários. De outro, se esses professores não possuem formação adequada e tempo para planejamento, como poderão executar com qualidade as demais atribuições que lhe cabem, a exemplo da colaboração aos professores das salas comuns?

A pesquisa de Aline de Castro Delevati (2012) analisou as configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí, no Rio Grande do Sul. Ela verificou que ocorreu ampliação dos serviços de AEE no contexto da prática, somada a uma supervalorização do professor de AEE, com aumento de suas atribuições. Todavia, apesar do discurso em torno da inclusão em sala de aula regular, predominava a formação com viés clínico/terapêutico. A autora também constatou inadequação dos espaços físicos destinados às SRMFs, precariedade nas contrapartidas financeiras e ocorrência de limites nas leis municipais que não previam cargos específicos para o AEE em seus planos de cargos e carreiras do magistério. Automaticamente, não havia ocorrido a contratação de novos profissionais para atuar em SRMFs, sendo destinados para tais cargos professores que atuavam nas antigas classes especiais ou que tinham afinidade com a área. Esses profissionais atendiam um número significativo de alunos, conforme a figura abaixo apresentada pela autora:

Figura 3: N° de alunos atendidos X carga horária de trabalho

Escola	Carga horária do AEE	N° de alunos Atendidos
A	20h	14
B	*40h	40
C	*40h	29
D	*40h	21
E	40h	22
F	20h	10
G	20h	15
H	20h	11
I	20h	10
J	40h	26
K	20h	26
L	20h	12
M	40h	30

*Dois professores com carga horária de 20h

Fonte: Delevati (2012, p. 104).

Verificamos, portanto, que em sua pesquisa a autora encontrou um grupo de profissionais que possuíam uma sobrecarga de trabalho em razão do elevado número de alunos atendidos. Vale destacar que, conforme Delevati, havia casos como o da Escola D que “atendia 21 alunos, sendo apenas 4 da própria escola” (DELEVATI, 2012, p. 98). Diante desse exemplo, fica fácil expor a inércia do alcance da SRMFs principalmente no que se refere à possibilidade de colaboração entre o professor especializado e o professor de sala regular. Na prática, a professora da Escola D ou teria que se deslocar para outras escolas para que a colaboração se efetivasse ou poderia ainda marcar encontros com os professores na própria escola em que atua. Na segunda opção, esbarraria na dificuldade em reunir todos os professores que atuam em escolas diferentes e que, em muitos casos, trabalham em dois turnos em sala de aula.

Assim, estamos novamente diante do fato de que a organização da SRMFs na atual política de educação especial brasileira não permite colocar em prática recomendações que eram efetuadas ainda na década de 1970 a respeito desse serviço. Retomamos novamente as palavras do consultor James Gallagher (1974, p. 108) ao mencionar no seu relatório sobre o planejamento da educação especial no Brasil, que o “professor especial e o professor regular têm de trabalhar juntos, em harmonia. Os professores podem encontrar dificuldade em combinar horário e em compartilhar os planos de aula, de modo que um saiba o que o outro está fazendo”. Ao mesmo tempo, as dificuldades em efetivar o regime de colaboração não deixam de ter no contexto atual uma conotação econômica, pois segundo Garcia (2016b, p. 21):

A experiência nas redes de ensino tem demonstrado que a articulação mediante trabalho colaborativo na classe comum não se consolidou, em grande medida, pelos custos econômicos necessários ao provimento de contratações de professores de educação especial para atuar nas classes comuns frequentadas por alunos vinculados à educação especial. Já a sala de recursos revelou-se uma alternativa crescente nas redes de ensino.

A dificuldade de relacionamento entre os professores da sala de recursos multifuncionais e os professores da sala regular também foi apontada pela pesquisa realizada por Suelen Garay Figueiredo Jordão (2013), na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. A partir dos dados coletados, a autora verificou que os alunos público-alvo da educação especial estavam na escola regular, assim como os professores especializados, bem ou mal, também estavam alocados nesse ambiente. Entretanto, o isolamento não se rompeu, de modo que as SRMFs da referida rede de ensino pareciam ter se deslocado dos processos de escolarização.

Jordão também verificou haver uma polarização entre salas comuns e SRMFs que colaborava para uma relação formal entre essas duas áreas, dificultando o rompimento com o modelo médico. Conforme a autora, a função complementar e suplementar – que em termos legais é a principal marca dos serviços de AEE – ficava anulada, pois as ações desenvolvidas tanto pelas professoras das salas de recursos multifuncionais como pelas professoras do ensino regular não estreitavam as relações entre a educação especial e a classe comum.

Cada um desses profissionais limitava-se a trabalhar em suas respectivas áreas de atuação (ensino especializado e ensino regular) sem partilhar as ações pedagógicas. Concomitantemente, a autora verificou que ao se responsabilizarem pela aprendizagem obtida pelos estudantes público-alvo da educação especial, as professoras das salas de recursos multifuncionais carregavam uma espécie de culpa por não saberem trabalhar com todos os alunos, todas as deficiências e níveis.

Situações semelhantes a anterior foram relatadas na pesquisa desenvolvida por Roselene Nunes Rocha (2014) com professores de salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis, em Santa Catarina. Ao destacarem os impactos da criação das salas de recursos multifuncionais, os professores entrevistados consideraram que a política trouxe alguns desconfortos e uma oposição entre o que estava posto e o novo, pois, na busca por superar o domínio e a especialidade sobre uma determinada área, as diretrizes contribuíram para criar a “generalidade na especialidade”, ou seja, um professor especialista generalista, com competências para atuar com todas as deficiências em diferentes níveis de ensino. Contraditoriamente, as diretrizes ampliaram o escopo do atendimento, ao mesmo tempo que reforçaram a individualização. Ademais, as salas de recursos multifuncionais foram organizadas de modo a não garantir uma relação harmoniosa com a sala comum e, nem mesmo, a interface entre o ensino oferecido nas classes comuns e nas SRMFs.

Ainda na região Sul do país, a pesquisa de Patrícia Padilha Porto (2014) buscou caracterizar o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais no contexto paranaense. Entre os “achados” da investigação, ela verificou que havia inadequação dos espaços físicos das SRMFs, assim como dos materiais disponibilizados às salas que eram os mesmos para todos os níveis de ensino. A esse respeito, a autora relata:

Os recursos financeiros da escola, para a aquisição dos materiais pedagógicos, nem sempre são suficientes ou considerados prioritários, e o material do MEC foi considerado pelas professoras como “infantilizado” para o uso com alunos da faixa etária atendida, considerando-se que o mesmo kit de materiais didáticos foi distribuído no Brasil todo, para atender todos os níveis de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Levando-se em conta a

diversidade de material necessária para atender a toda a demanda dos alunos, a realidade é que os professores vêm adquirindo, cada vez mais, materiais diferenciados com recursos próprios, para realização do seu trabalho (PORTO, 2014, p. 81).

Esse trecho demonstra que, enquanto o Ministério da Educação considera a aquisição de kits padronizados por meio do Pregão Nacional e do PAR um aspecto positivo, que permitiu a ampliação das salas de recursos multifuncionais para além do que foi planejado (SEESPE, 2008), na prática os materiais e equipamentos não correspondem às necessidades de atendimento nas salas em funcionamento. Assim, nossa hipótese é a de que as escolas não se beneficiaram com essa padronização, já que ou tiveram que adequar suas ações conforme os equipamentos e materiais existentes ou tiveram de adquirir novos materiais com recursos financeiros adicionais, nem sempre disponíveis.

Na região Sudeste, a realidade é bastante similar conforme as pesquisas realizadas. Entre elas, a pesquisa de Heloisa de Oliveira Prado Giorgi (2007) contemplou as salas de recursos multifuncionais no município de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Segundo a autora, o AEE no contexto estudado era oferecido como um *continuum* de serviços, e quase metade dos alunos era atendida no horário de aula por falta de transporte escolar e dificuldade dos pais em levar em outro horário. Os alunos atendidos eram os que possuíam grau menor de comprometimento, sendo que as propostas de atividades nas SRMFs eram similares às desenvolvidas em sala comum, com foco em leitura e escrita. A autora ainda relata que o professor especialista era visto, pelos demais profissionais da escola, como aquele que “vai dar um jeito” nos alunos da educação especial.

Dados semelhantes foram verificados por Thyene da Silva Bürkle (2010) ao investigar as contribuições da sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. Conforme Bürkle, a maioria dos alunos atendidos possuía defasagem idade/série e as atividades desenvolvidas tinham como objetivo a alfabetização ou o reforço das atividades escolares. Segundo ela, devido à dificuldade de tempo para planejar, por diversas vezes as professoras olhavam os cadernos dos alunos e a partir daí sugeriam atividades; em outros momentos, foram realizados trabalhos de casa ou pesquisas escolares.

Em relação à estrutura para o atendimento, a autora verificou que as salas se localizavam longe dos demais espaços de circulação de alunos, em um local que foi desativado anteriormente por ser pequeno e sem estrutura. Além disso, não possuíam mobiliários adaptados aos alunos, sendo utilizados os característicos da Educação Infantil. O mesmo ocorria com os materiais que não eram adequados para todas as faixas etárias

(BÜRKLE, 2010). Além dessas dificuldades, as salas de recursos eram consideradas salas especiais, e as professoras praticamente não tinham formação específica ou experiência anterior com alunos com deficiência.

Assim como relatam algumas pesquisas desenvolvidas na região Sul, no município do Rio de Janeiro a autora verificou que a colaboração entre professor especialista e professor de sala comum era prejudicada pela indisponibilidade de tempo e grande número de alunos atendidos. Ela conclui em sua pesquisa que a política implementada solicita que o professor seja multifuncional, mas não existem recursos para viabilizar a proposta, principalmente relativa à formação docente adequada.

Outra pesquisa foi desenvolvida por Josiane Beltrane Milanesi (2012). Desta vez, o foco foi a organização e o funcionamento de 18 salas de recursos multifuncionais localizadas no município paulista de Rio Claro. Quanto aos dados levantados, o primeiro aspecto que chamou a atenção da autora foi em relação aos cursos de formação continuada em áreas específicas da educação especial; esses eram exclusivos às professoras especialistas, sendo que as professoras de salas regulares eram contempladas apenas se sobrassem vagas.

Essa política em que se prevê pouca ou nenhuma formação para os professores da sala de aula comum ou regular não é uma característica própria da atual política de educação especial, estando presente desde a década de 1970. A esse respeito, Mazzotta (2011) evidencia que no contexto das políticas colocadas em prática pelo antigo CENESP, visando ampliar a escolarização dos estudantes com deficiência, pouca atenção era dada à formação dos professores de sala regular. Tal como ocorria na década de 1970, em que a formação era privilégio dos que atuavam nas antigas salas especiais, posto que trabalhariam exclusivamente com esse público, agora, a formação passa a ser privilégio dos professores que atuam em SRMFs.

Se, por um lado, essa realidade nos impele a inferir de forma imediata que não há nada de novo na atual política implementada, por outro, é preciso estudar mais a fundo os motivos pelos quais o pouco acesso dos professores de sala de aula regular permanece como um problema não solucionado na educação especial brasileira. Assim, cumpre destacar que se na década de 1970 a prevalência das salas especiais contribuía para tal realidade, no contexto dos últimos vinte anos essa realidade já não é a mesma, em decorrência da diminuição de escolas e classes especiais e da efetivação da matrícula preferencialmente nas escolas regulares. Portanto, indagamos: Por que o aumento de alunos atendidos em classes comuns não correspondeu ao aumento do acesso à formação na área por parte dos professores que atuam nesse espaço? Uma das hipóteses que defendemos é de que a ausência de formação para esses

professores tem relação com a necessidade de redução de custos imposta pela doutrina liberal para as políticas sociais e educacionais. Assim:

Consideramos que a mudança relativa a esse aspecto tem relação com as políticas de gestão escolar presididas pela racionalidade do custo/benefício. Não é razoável a expectativa de termos um professor de educação especial em cada classe escolar na qual frequente no mínimo um estudante vinculado à educação especial na atual conjuntura econômica e política (GARCIA, 2016b, p.17)

No mesmo caminho, não é razoável formar professores para atuar em várias salas regulares uma vez que uma única sala de recursos multifuncionais pode “atender com tranquilidade” esse alunado. A racionalidade custo-benefício está presente não só na ausência de formação para professores de salas regulares, como também na precarização dos cursos destinados a atender a demanda de formação por parte dos professores de salas de recursos multifuncionais. Nessa ótica, Milanesi (2012) também enfatiza em sua pesquisa que a formação para as professoras especialistas era bastante precária. Segundo Milanesi (2012), essa precariedade fazia com que alguns professores não se sentissem aptos a trabalhar em SRMFs cujos alunos atendidos possuíam especificidades para as quais não tinham formação. Nesses casos, os alunos eram encaminhados para outra sala “que tenha um profissional com mais segurança para atender determinada deficiência” (MILANESI, 2012, p. 94).

Isso revela algo interessante. Ao se defrontarem com as numerosas dificuldades inerentes à oferta do AEE em sala de recursos multifuncionais, a alternativa colocada em prática pelos sistemas de ensino não tem sido a cobrança para que outra política de educação especial seja implementada, mas sim a realização de pequenos ajustes a fim de “solucionar” problemas imediatos que vão surgindo. Questionamos se realmente esse deve ser o foco da intervenção, uma vez que os problemas que afligem os professores e estudantes que utilizam as salas de recursos multifuncionais são praticamente os mesmos em todo o território nacional.

Considerando esses ajustes efetuados em nível micro, nossa hipótese é a de que a própria sala de recursos multifuncionais contribui para que uma cobrança por mudanças não seja efetuada, uma vez que, como relaram as pesquisas, uma esperança é depositada nesse espaço como aquele que irá resolver os problemas dos estudantes público-alvo da educação especial. Isso de certo modo resvala em uma questão ideológica: por meio da implementação das SRMFs configura-se uma possível desorganização docente enquanto classe trabalhadora.

Explicando melhor, consideramos que a instalação das salas de recursos multifuncionais nas escolas minimizou as pressões por parte dos professores que recebem alunos em sala regular, existentes em número bem mais extenso que o de professores especialistas. À medida que o Governo optou pela inclusão em sala regular e os professores foram recebendo os alunos antes atendidos pelas escolas e classes especiais, era comum que essa nova situação fosse acompanhada por pressões para que fossem garantidas as condições adequadas à realização de tal atendimento, demandando investimentos em material, infraestrutura e formação.

Todavia, a implementação de SRMFs teve como efeito político o estrangulamento dessas reivindicações ou, pelo menos, sua redução, tendo em vista que aquele espaço passou a ser visto, principalmente pela categoria docente, como a porta da salvação para o problema da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Essa hipótese é corroborada pelos dados apresentados por Milanesi (2012, p. 130):

Do processo de avaliação, passando pela organização do trabalho pedagógico, tudo parece ficar sob a responsabilidade do professor de SRM. Assim, o aluno continua sendo da Educação Especial. A escola pouco muda e a SRM, ao mesmo tempo que é o *locus* onde se circunscreve a escolarização desses alunos, serve para evitar mudanças na escola.

Houve, portanto, por meio da ampliação maciça das SRMFs a tentativa de **repolitização da política** de educação especial (NEVES; MARTINS, 2010). Isso levou à redução das pressões exercidas pelos docentes como classe trabalhadora, para que o atendimento de qualidade às crianças que constituem público-alvo da educação especial pudesse ser efetivado em sala de aula regular. Nesse sentido, a ênfase na SRMFs como forma de driblar as dificuldades valendo-se da ampliação das matrículas em escolas regulares comporta uma evidência: nem sempre a implementação de políticas no âmbito da educação especial ocorreu de forma consensual, cabendo ao Estado criar os mecanismos de convencimento.

Entre os mecanismos de convencimento, figura o discurso em torno do direito dos estudantes público-alvo da educação especial quanto ao acesso à educação escolar e aos diversos níveis de ensino e conhecimento. Esse direito, que é de fato uma reivindicação histórica da população brasileira, é apropriado pelo Estado que passa a defender a bandeira da educação inclusiva. Entretanto, Garcia (2016) assevera que não está havendo realmente um

processo de escolarização, e sim um falso universalismo, pois segundo essa pesquisadora não se pode confundir nível de escolaridade com processo de escolarização (GARCIA, 2016).

Esse “falso universalismo” fornece as condições para que o Brasil alcance os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio de universalizar a escolarização para estudantes do ensino básico, além de alcançar as metas propostas pelo programa global de Educação Para Todos (EPT). Há, portanto, uma sintonia entre a ampliação das matrículas na educação especial e as funções da educação para as pessoas com deficiência no contexto da atual sociedade inclusiva, tal como preconizam os documentos elaborados pelos Organismos Internacionais, analisados no Capítulo 2.

Entretanto, nossa hipótese apresenta duas facetas. Se, de um lado, esse “falso universalismo” permite ao país atender as exigências impostas pelos Organismos Internacionais, de outro, a organização da educação especial reduzida ao atendimento educacional especializado pouco tem contribuído para que a SRMFs possa cumprir a função de fortalecer a inclusão escolar, assim como expressam os documentos nacionais. Lembramos que, segundo os documentos apresentados no capítulo anterior, algumas funções expressas da SRMFs são:

- Apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005, p. 9).
- Contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007b, p. 1).
- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2006, p.9).
- Atender a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular (BRASIL, 2010, p. 3).

Diante do exposto, se partimos do pressuposto de que a SRMFs cumpre tais funções, cabe indagar: Considerando os marcos da política de educação especial brasileira, o que se entende por inclusão educacional no sistema regular de ensino? Segundo Garcia (2004, p. 121):

A proposta de “educação inclusiva” concebe as escolas como espaços comunitários de prestação de serviços sociais. Essa tarefa pode ser realizada pela via dos trabalhos voluntários, preenchendo o tempo de pessoal ocioso por conta do desemprego, enfatizando a participação da comunidade em atividades diversificadas, acomodando os “riscos sociais” na sua tarefa de mecanismo de controle ou defesa, e deixando, com isso, de priorizar os processos de aprendizagem.

Concordando com essa autora, acrescentamos que o sentido dado para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular é compatível com a visão e as recomendações postuladas pelos organismos internacionais para os quais a inclusão significa a inserção de estudantes alvo da educação especial, preferencialmente no ensino regular, com aplicação de insumos mínimos como forma de reduzir gastos. Sem garantir, porém, a aprendizagem de novos conceitos científicos.

De fato, a ausência de uma proposta de ensino que leve a aprendizagem dos conceitos científicos tem sido uma das principais críticas à Sala de Recursos Multifuncionais. Conforme pesquisa realizada por Rosemary Guilardi da Silva (2008) em SRMFs localizadas no Distrito Federal, professores especialistas e professores de salas comuns não realizavam um planejamento conjunto das ações curriculares. Além disso, os Projetos Político-Pedagógicos da maioria das escolas não continham referência ao professor especialista, à necessidade de SRMFs e ao atendimento aos alunos com deficiência.

Entre as muitas dificuldades verificadas, a autora menciona: ausência de planejamento de longo prazo para o atendimento individualizado, com utilização apenas de um roteiro semanal; ausência de registro da evolução de cada aluno para nortear o planejamento; ausência de atividades com caráter de continuidade do que ocorre em sala de aula; utilização de jogos e materiais apenas para “passar o tempo”, sem se tornarem propostas produtivas de ensino; estrutura física da SRMFs inadequada para o atendimento (SILVA, 2008).

Se compararmos esses problemas apontados por Silva (2008) e demais pesquisadores já citados, chegamos à conclusão de que as dificuldades são as mesmas mencionadas por James Gallagher (1974) durante a década de 1970. Gallagher apontava justamente a superlotação de alunos nas salas de recursos, a dificuldade de trabalho conjunto entre o professor especial e o professor regular, a ausência e precariedade dos espaços físicos, além da designação de professores “sem treinamento para as tarefas da sala de recursos” (GALLAGHER, 1974, p. 108).

Além de constatar a permanência dos problemas, verificamos que as alternativas para solucioná-los também não foram alteradas. Assim, enquanto na década de 1970 recomendava-se a utilização de trailers ou outras instalações a serem usadas temporariamente para resolver o problema de espaço físico, na atual década 2010, as alternativas quanto à viabilização de estrutura física para as salas de recursos multifuncionais continua sendo a utilização de espaços improvisados no interior das escolas.

O mesmo ocorre com a formação docente, já que durante a década de 1970 recomendava-se a realização de cursos de curta duração com ênfase na formação em serviço e nas experiências práticas dos professores. É preciso diante disso questionar a opção da política de educação especial brasileira pela oferta do AEE preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, uma vez que, passados mais de 40 anos, o serviço tem propiciado poucas contribuições para a melhoria do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

De fato, é como se repetíssemos o discurso realizado por Bueno em relação à década de 1980, ao mencionar que, para a população deficiente das camadas populares – repita-se a passagem de sua obra –, eram destinadas apenas “as sobras das migalhas representadas pelo **baixo número de atendimentos** oferecidos pela rede pública e pela **baixa qualidade do trabalho realizado**” (BUENO, 2004, p. 151 – grifo nosso).

Em relação ao baixo número de atendimentos, a pesquisa realizada por Nesdete Mesquita Corrêa (2012) indicou que a abrangência da oferta do AEE aos alunos da educação especial não foi ampliada na mesma proporção que a expansão do número de salas de recursos multifuncionais. Assim, o pouco acesso dos estudantes ao AEE levou o poder público municipal a manter convênios e parcerias com instituições especializadas para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Esse movimento contribuiu para a manutenção da publicização dos serviços por parte de instituições privado-assistenciais, tal como mencionado por Garcia (2004, p.163):

A política de educação especial na educação básica ressignifica esse movimento, atualmente, como “publicização”, por meio da incorporação oficial das instituições privado-assistenciais como executoras das políticas públicas de educação. Consideradas anteriormente como à margem, agora foram equiparadas às escolas públicas do sistema regular.

Além da expansão do AEE ter sido pouco significativa se comparada à ampliação das matrículas na rede regular de ensino, duas pesquisas realizadas por Andressa Santos Rebelo (2012; 2016) demonstraram que a ênfase na SRMFs provocou mais retrocessos que avanços para a educação especial, repercutindo em suas análises a fragilidade, a precariedade, a pauperização e a regulação no qual está assentado o atendimento realizado nesse espaço. Os dois estudos ainda defendem que a ênfase na SRMFs ocasionou a extinção de outras formas de atendimento já instituídas historicamente na esfera local, muitas das quais estavam tendo bons resultados.

Nas regiões Nordeste e Norte, apesar de haver um número mais restrito de pesquisas sobre a temática das salas de recursos multifuncionais, as investigações realizadas indicam resultados semelhantes. A pesquisa realizada por Selma Andrade de Paula Bedaque (2011), por exemplo, teve como foco o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Mossoró – RN. A autora verificou, entre tantas dificuldades já mencionadas aqui, a ausência de tempo para os professores de AEE realizarem ações que contribuam com o processo escolar dos alunos, pois seu horário de trabalho fica restrito ao turno inverso do aluno na escola. Bedaque igualmente enfatiza a ausência de transporte para deslocamento do aluno, além de ausência de diálogo com a área da saúde, já que muitos estudantes demandam auxílios específicos da área.

Outra pesquisa realizada no Nordeste foi desenvolvida por Maria Euzimar Nunes Rodrigues (2013). A autora avaliou o uso da tecnologia assistiva (TA) em salas de recursos multifuncionais da cidade de Fortaleza, no Ceará. Assim como apontado pela pesquisa de Emer (2011), Rodrigues também verificou que uma grande quantidade de TA foi enviada pelo MEC às escolas com SRMFs. Na maioria dos casos, porém, os recursos de TA não atendiam as necessidades dos alunos e/ou, quando poderiam atender, não eram utilizados pelas professoras, tornando-se, por vezes, inadequados ou ociosos.

Na região Norte, selecionamos a pesquisa de Diane Campos Fontes (2012), realizada nas salas de recursos multifuncionais localizadas no município de Porto Velho, em Rondônia. Ao adentrar o espaço das SRMFs, ela verificou haver muitos desafios práticos e tensionamentos, muitos deles devido à precariedade das condições de implementação, carência de apoio técnico e dificuldades na gestão dos recursos disponíveis oferecidos às escolas. A autora chama a atenção para a estrutura física das SRMFs, apresentando como exemplo uma sala que funcionava no espaço da antiga cozinha da escola, “localizada entre o pavilhão administrativo, a quadra de esportes e o pátio da escola” (FONTES, 2012, p. 71). A precariedade do local é mencionada na seguinte descrição:

A instalação elétrica da sala é precária, as tomadas têm alguns fios expostos. A televisão da escola, que fica com a tela voltada para o pátio, fica dentro da SRM, o que faz com que nos períodos em que está ligada, o barulho se concentre na sala. Além disso, o depósito da escola fica dentro dessa sala. Isto acontece, pelo fato de ser um lugar “seguro” e acima de “suspeitas”, e demonstra também o baixo fluxo de atendimentos, em relação às outras salas ou a sala da direção, por estarem sujeitos a furtos e arrombamentos do patrimônio da escola. A manutenção da sala em relação a organização e a limpeza é de responsabilidade da professora (FONTES, 2012, p. 72).

Essa descrição, embora restrita ao âmbito da SRMFs de um município específico, aponta para a precariedade da escola pública de modo geral. Apesar de tantas denúncias, parece ter se tornado habitual à constituição de uma escola pública, cuja estrutura física está muito aquém das necessidades de um local que se destina ao ensino. Nessa ótica, Padilha (2009, p. 12) sustenta que “a escola para os pobres deve ser pobre e a escola para os deficientes deve satisfazer-se com pequenos arranjos e reformas que nem de longe atendem a real necessidade dos alunos”. Nessa escola:

Mal se consegue andar entre as carteiras; quase não se enxerga o que está escrito na lousa, na maioria das vezes já velha e repintada — lousa que as escolas dos ricos colocariam no lixo. Armários aos pedaços. Banheiros sem qualquer possibilidade de acesso autônomo dos deficientes físicos. Salas de apoio que são espaços adaptados, na maioria das vezes uma salinha que deram um jeito de aproveitar acomodando divisórias. Em um país com desvios escandalosos de verbas públicas, não se concebe que novas escolas não sejam construídas (idem, p. 12).

Paralelamente à ausência de novas escolas, ocorre o problema de maior número de alunos por sala, situação que também foi descrita por Fontes (2012). Ao visitar a SRMFs de uma das escolas participantes da pesquisa, a autora relata que estavam matriculados na SRMFs 22 alunos. Contudo, apenas dez estavam em efetivo atendimento. Os demais ou desistiram da escola ao longo do ano letivo ou não tinham condições de ir para a SRMFs por ser no horário contrário do ensino regular. Embora o total de dez alunos que frequentavam pareça ser um número razoável, é preciso mencionar que quatro possuíam diagnóstico de deficiência intelectual, dois de deficiência múltipla, um de deficiência auditiva e três alunos não possuíam diagnóstico confirmado, mas eram atendidos como dislexia, transtorno neurológico e discalculia e um com dificuldades de aprendizagem. Além desses, a professora da sala acompanhava indiretamente mais seis alunos com altas habilidades (AH) que não frequentavam a SRMFs, mas que participavam de oficinas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Nota-se que, na realidade em questão, estão presentes tanto a precarização do trabalho docente e das condições de atendimento quanto a intensificação do trabalho em vista do ecletismo do público atendido, além das demais atribuições a serem desempenhadas. Essa intensificação é construída sobre os auspícios da multifuncionalidade e está relacionada à flexibilização do trabalho. Assim, o professor de sala de recursos multifuncionais aproxima-se da ideia de “superprofessor, cujas sucessivas atribuições não encontram correspondência nem

em sua formação, nem em suas condições de trabalho” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 67).

Outro fator que merece ser destacado nos dados apresentados por Fontes (2012) diz respeito ao nível de escolaridade dos alunos atendidos. Na SRMFs citada anteriormente, oito dos dez alunos tinham entre 10 e 17 anos, e dois entre 20 e 24 anos. Desse total, cinco estavam matriculados no segundo ano do ensino fundamental, dois no quinto ano e três no sexto ano também do ensino fundamental. Logo, o avanço nos níveis de escolaridade não tem sido garantido.

Outras pesquisas poderiam ser citadas exemplificando casos parecidos, mas nos tornaríamos demasiado repetitivos e enfadonhos. Todavia, os dados empíricos presentes nesses estudos não deixam dúvida sobre o impacto da SRMFs para a escolarização dos estudantes da educação especial. Assim, para finalizar essa parte de ilustração comentaremos apenas mais um estudo realizado por Kassar (2014).

Ao analisar as propostas de formação docente no país voltadas especificamente para a educação especial, a autora buscou, como exercício complementar de análise, evidenciar os possíveis impactos na escolarização dos alunos com deficiência. Para isso, tomou como recortes as matrículas efetuadas entre 2007 e 2012 em um município-polo do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que havia colocado em prática as políticas do MEC, entre elas, a expansão das salas de recursos multifuncionais.

Conforme Kassar (2014), no município localizado na região Centro-Oeste houve, assim como registrado na totalidade do país, crescimento das matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/ altas habilidades entre 2007 e 2012. No entanto, a autora destaca alguns detalhes que esboçam melhor quem eram os alunos matriculados:

Outro aspecto evidente é a persistência de grande concentração de matrículas no 2º ano (antiga 1ª série), indicando que há pouco avanço na escolaridade desses alunos. Pelo acesso aos dados de um município de médio porte, foi possível verificar ainda alguns aspectos interessantes: 1) à exceção da pré-escola, não há nenhum aluno com deficiência na série adequada à sua idade; 2) acompanhando série a série os alunos, verificou-se que, mesmo quando há o número idêntico de matrículas em anos seguintes (por exemplo: 4 alunos no 1º ano do ensino médio em 2010, 4 alunos no 2º ano do ensino médio em 2011 e 4 alunos no 3º ano do ensino médio em 2012), não são os mesmos alunos que avançaram, ou seja, não houve aprovação; 3) as idades dos alunos são muito altas (por exemplo, encontramos alunos com 20 anos no 3º ou 4º ano do ensino fundamental) (KASSAR, 2014, p. 219).

Apesar desses dados apresentados por Kassar (2014) originarem-se de um município específico, quando comparados com os dados apresentados por Fontes (2012) reforçam a tese de que as funções da sala de recursos multifuncionais (principalmente as funções expressas) não estão sendo ou foram cumpridas como planejado pela política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Isso porque a expansão das SRMFs quase não contribuiu para melhorar os níveis de escolaridade nem os processos de escolarização, que não vêm sendo garantidos. Assim, a escolarização tem avançado muito pouco, ficando restrita aos anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que quantidade extremamente reduzida de estudantes tem progredido para os demais níveis nas idades corretas.

Nesse sentido, os resultados apresentados no estudo de Kassar (2014) põem em xeque uma das principais funções do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, expresso nos Decretos n. 6.571 de 2008 e n. 7.611 de 2011: “assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011, p. 1).

Além da progressão nos estudos ocorrer de maneira muito incipiente, a pouca formação teórica do professor de AEE, somada à inadequação dos recursos e materiais pedagógicos utilizados na SRMFs, promove uma educação que pouco contribui para a aquisição de conhecimentos pelos educandos, ficando restritos a noções básicas de leitura, escrita, e cálculo como demonstram as pesquisas aqui descritas. Nesse sentido, se durante os períodos Colonial e Imperial o atendimento educacional oferecido tinha por função possibilitar o aprendizado de ofícios manuais, negando o acesso dos estudantes com deficiência ao saber teórico elaborado, cabe perguntar: Em que os resultados educacionais do atendimento educacional, no contexto da educação inclusiva e que têm na SRMFs seu carro-chefe, diferem dos resultados obtidos nos períodos anteriores da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil?

Nossa hipótese é a de que não houve mudanças substanciais, permanecendo a precariedade dos conhecimentos adquiridos pelos que frequentam esse serviço. Essa hipótese é corroborada pelas afirmações de Vaz e Garcia (2015, p. 2):

Ao ampliar o acesso às matrículas – que potencialmente poderia garantir o acesso ao conhecimento e ir de encontro com os interesses da burguesia –, o objetivo são os conhecimentos básicos, como: leitura, escrita e matemática, para o ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, é necessário secundarizar essa escola esvaziando-a do conhecimento sistematizado e transformando-a em uma “agência de assistência social”. A política de perspectiva inclusiva contribui para esse distanciamento do que acreditamos ser a função da escola ao propor um espaço de socialização, convivência e caridade.

Essa precariedade tem a ver, contudo, com as próprias funções desempenhadas pela escola direcionada aos filhos da classe trabalhadora, para quem a aquisição de conhecimentos sólidos pode representar um perigo à manutenção de suas funções sociais. Nesse sentido, concordamos com Alves (2006): a escola pública, esvaziada da totalidade dos conhecimentos teóricos, científicos e culturais que permitissem uma melhor compreensão da sociedade tolheu os trabalhadores “ao não entendimento de sua condição de força de trabalho, no interior das relações de produção” (idem, p. 164).

Além desse elemento ideológico, também é visível a permanência de uma educação segregada. Em relação ao aspecto segregador, salientamos que, embora esteja ocorrendo maior absorção no ensino regular, tal como ocorria no período em que a maioria dos estudantes dessa modalidade de ensino era atendida exclusivamente nas escolas e classes especiais, as práticas e os serviços continuam sendo desenvolvidos em âmbito isolado da educação geral, uma vez que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades acaba sendo responsabilidade quase exclusiva do professor de SRMFs.

Assim, o conjunto dos estudos apresentados evidencia duas perspectivas. A primeira relaciona-se aos argumentos utilizados para a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, considerando que tal serviço constitui “**medida estruturante** para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma **educação de qualidade**” (BRASIL/MEC, 2010, p. 3 – grifo nosso). A segunda, intrinsecamente ligada à primeira, revela que as condições materiais em que esse atendimento vem ocorrendo nas SRMFs têm se mostrado, à primeira vista, incompatível com esse preceito.

4.2 O outro lado da moeda: as funções latentes da sala de recursos multifuncionais

Para além daquelas funções expressas na legislação concernente à política de educação especial no Brasil a partir da década de 2000, a sala de recursos multifuncionais contribuiu para que outras funções latentes fossem alcançadas. Tais funções não estão, evidentemente, expressas nos documentos nem podem ser apreendidas por meio de uma análise superficial do tema. Para serem compreendidas, é necessário estabelecermos as devidas relações com algumas demandas da sociedade capitalista.

Para tentar elucidá-las, é necessário o seguinte questionamento: Se a SRMFs não permite fortalecer o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular da rede pública de ensino e,

consequentemente, não se traduz em avanços para a educação especial brasileira, de fato, a que e a quem ela tem servido?

Uma das primeiras discussões que nos chega ao buscar responder à questão refere-se à ênfase do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na aquisição de mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos em grande escala, em detrimento de uma proposta de formação docente de qualidade. Nesse sentido, interessa destacar alguns mecanismos de aquisição e distribuição desses materiais.

Atualmente a aquisição de materiais, mobiliários e equipamentos que compõe a sala de recursos multifuncionais é responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁶⁶ e dos entes federados (estados, municípios e Distrito Federal). Segundo informações do coordenador de compras do FNDE, João César Neto, em audiência pública realizada em 28 de junho de 2017⁶⁷, o FNDE realiza o apoio técnico mediante a elaboração das especificações técnicas dos objetos que comporão as SRMFs, o estudo de mercado, a licitação na modalidade de pregão eletrônico e a gestão das atas de registro de preços (ARP).

A elaboração das especificações técnicas é realizada previamente pelo Comitê Deliberativo de Compra Nacional do FNDE (CDCN) em parceria com as instâncias consultivas que, no caso das SRMFs, é a própria SECADI. Além das especificações técnicas, o Conselho ainda define os objetos a serem licitados com base nas demandas enviadas pelos entes federados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), elabora as estratégias de aquisição, define os níveis de prioridade e aprova o Plano de Compras Nacional. Dessa forma, entende-se que a elaboração do PAR é de extrema relevância para a definição do que será adquirido e em qual quantidade.

Após a elaboração das especificações técnicas, o FNDE juntamente com a SECADI promove uma audiência pública. Essa audiência tem por finalidade apresentar as especificações técnicas dos objetos a serem adquiridos com vistas à realização de ajustes necessários, antes mesmo de ser lançado o edital de pregão eletrônico. Ainda segundo informações do coordenador de compras do FNDE, o último pregão eletrônico para aquisição de equipamentos, mobiliários e materiais para a sala de recursos multifuncionais foi realizado em 2012 (pregão eletrônico 58/2012/FNDE).

⁶⁶ Autarquia federal criada pela Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

⁶⁷ Audiência pública n.º 6/2017/FNDE. Especificações técnicas – recursos salas multifuncionais. A audiência teve transmissão ao vivo e está disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=rI5nsZppTaQ&t=13225s>>. Acesso em: 20/fev. /2018.

Nessa pesquisa, não tivemos acesso às audiências públicas dos pregões anteriores referentes às SRMFs. Todavia, pela audiência realizada em junho de 2017 podemos inferir que a participação de profissionais que atuam em SRMFs é praticamente nula ou irrisória. Na audiência de 2017, por exemplo, além dos componentes da mesa, houve a participação de apenas uma professora, sendo os demais participantes, majoritariamente, representantes das empresas interessadas em participar do pregão eletrônico.

Ainda em relação às especificações técnicas, durante a audiência pública é realizada uma leitura descritiva de cada objeto que compõe a SRMFs. Na audiência realizada em 2017, porém, não houve esclarecimento sobre como se chegou a tal especificação técnica prévia ou quais profissionais colaboraram na sua elaboração. Nossa hipótese é de que essa elaboração é realizada por profissionais técnicos, sejam eles da própria SECADI ou FNDE, ou mesmo por consultores contratados pelos Organismos Internacionais que estabelecem acordos de cooperação técnica e financeira com o MEC. Trata-se, portanto, de um procedimento ambivalente: de um lado, visa agilizar e favorecer o processo de compra mediante a homogeneização dos itens que compõem a SRMFs, e, de outro, não parte de uma avaliação da funcionalidade desses objetos por parte de seus usuários mais próximos (professores e alunos).

Após a realização da audiência pública, o FNDE lança o edital de pregão eletrônico a ser realizado num prazo geralmente de oito dias, depois da publicação do edital. As empresas vencedoras do pregão eletrônico assinam a Ata de Registro de Preços (ARP)⁶⁸, a qual fica em sua posse. A partir das ARP é que os entes federados negociarão a compra dos itens por meio de estabelecimento de contrato de compra.

No último pregão eletrônico realizado em 2012, nove empresas foram vencedoras e assinaram Atas de Registro de Preço, conforme o quadro abaixo. Ressalta-se que representantes vinculados a essas mesmas empresas se fizeram presentes na audiência pública realizada em junho de 2017.

⁶⁸ Trata-se de um “documento vinculativo, obrigacional, com características de compromisso para futura contratação, onde se registram os preços, fornecedores, órgãos participantes e condições a serem praticadas, conforme as disposições contidas no instrumento convocatório e propostas apresentadas”. (BRASIL, 2013, p. 1).

QUADRO Nº 14

Empresas vencedoras do Pregão Eletrônico nº 58/2012/FNDE

Empresa	Localidade
Brink Mobil Equipamentos Educacionais LTDA	Colombo-PR
Clik Tecnologia Assistiva LTDA-ME	Porto Alegre-RS
Emethods do Brasil LTDA – ME	Curitiba-PR
Futura Comércio de Materiais Educacionais LTDA - ME	Pinhais-PR
Maria Luiza Indústria e comércio LTDA	Belo Horizonte-MG
Maq móveis indústria e comércio de móveis LTDA	Taquaritinga-SP
RD comércio de produtos ópticos LTDA	Curitiba-PR
Tecassistiva LTDA	São Paulo-SP
Terra indústria Eletrônica LTDA	São José dos Campos-SP

Fonte: Organização da autora com base nas Atas de Registro de Preço (FNDE, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e; 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2013e; 2013f)

Verifica-se que, além do número de empresas ser bastante reduzido, apenas três Estados brasileiros, um localizado na região Sul (Paraná) e dois na região Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), foram responsáveis pela venda dos materiais para atender às SRMFs em todo o território nacional. Segundo o FNDE, essa realidade ocorre porque embora se tenha como prática realizar licitações separadas por regiões geográficas tendo em vista a enorme extensão territorial do país, na prática o que prevalece é a lógica de concorrência de mercado e a disputa pelo menor preço, de modo que uma única empresa pode sair vencedora nas cinco regiões.

As nove empresas participantes, além de atenderem aos programas do MEC, comercializam produtos para outros programas e Ministérios. Para tanto, possuem ramos de atividade bastante diversificados, e várias delas possuem dois ou mais cadastro de pessoa jurídica (CNPJ). Em geral, são ramos de atividade em que há um mercado profícuo do setor público, conforme o quadro a seguir:

QUADRO Nº 15
Ramo de atividades das empresas vencedoras do Pregão nº 58/2012/FNDE

Empresa	Ramo de atividades
Brink Mobil Equipamentos Educacionais LTDA	Fabricação de outros brinquedos e jogos recreativos não especificados anteriormente. Comércio varejista de brinquedos e artigos recreativos. Comércio atacadista de outros equipamentos e artigos de uso pessoal e doméstico não especificados anteriormente. Comércio atacadista de artigos de escritório e de papelaria. Comércio varejista de artigos de papelaria. Comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações. Comércio varejista de livros. Comércio varejista de artigos esportivos. Comércio varejista de artigos do vestuário e acessórios. Comércio atacadista de roupas e acessórios para uso profissional e de segurança do trabalho. Confecção de roupas profissionais, exceto sob medida. Fabricação de calçados de materiais não especificados anteriormente. Comércio atacadista de calçados. Comércio varejista de calçados. Fabricação de artigos para viagem, bolsas e semelhantes de qualquer material. Comércio atacadista de bolsas, malas e artigos de viagem. Comércio varejista de artigos de viagem. Fabricação de tecidos especiais, inclusive artefatos. Fabricação de artefatos para pesca e esporte. Fabricação de instrumentos musicais, peças e acessórios. Comércio varejista especializado de instrumentos musicais e acessórios.
Clik Tecnologia Assistiva LTDA-ME	Comércio varejista especializado de equipamentos e suprimentos de informática
Emethods do Brasil LTDA – ME	Comércio atacadista de móveis e artigos de colchoaria. Comércio atacadista de equipamentos de informática. Comércio atacadista de embalagens. Comércio atacadista especializado em outros produtos intermediários não especificados anteriormente. Comércio atacadista de componentes eletrônicos e equipamentos de telefonia e comunicação. Comércio atacadista de artigos de escritório e de papelaria. Comércio atacadista de aparelhos eletrônicos de uso pessoal e doméstico. Comércio atacadista de equipamentos elétricos de uso pessoal e doméstico. Reparação e manutenção de computadores e de equipamentos periféricos. Serviços combinados de escritório e apoio administrativo. Comércio atacadista de máquinas e equipamentos para uso comercial; partes e peças. Comércio atacadista de calçados. Comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações. Comércio atacadista de artigos de cama, mesa e banho. Comércio atacadista de filmes, CDs, DVDs, fitas e discos. Comércio atacadista de outras máquinas e equipamentos não especificados anteriormente; partes e peças. Comércio atacadista de fios e fibras beneficiados. Comércio atacadista de suprimentos para informática
Futura Comércio de Materiais Educacionais LTDA - ME	Comércio atacadista de equipamentos elétricos de uso pessoal e doméstico. Comércio atacadista de instrumentos e materiais para uso médico, cirúrgico, hospitalar e de laboratórios. Comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações. Comércio atacadista de móveis e artigos de colchoaria. Comércio atacadista de outros equipamentos e artigos de uso pessoal e doméstico não especificados anteriormente. Comércio atacadista de suprimentos para informática. Comércio varejista de artigos de papelaria. Comércio varejista de artigos do vestuário e acessórios. Comércio varejista de artigos esportivos. Comércio varejista de artigos fotográficos e para filmagem. Comércio varejista de brinquedos e artigos recreativos. Comércio varejista de calçados. Comércio varejista de discos, CDs, DVDs e fitas. Comércio varejista de equipamentos para escritório. Comércio varejista de livros. Comércio varejista de móveis. Comércio varejista especializado de eletrodomésticos e equipamentos de áudio e vídeo.
Maria Luiza	Fabricação de móveis com predominância de metal.

Indústria/ comércio	
Maq móveis indústria e comércio de móveis LTDA	Fabricação de móveis com predominância de metal. Fabricação de móveis com predominância de madeira. Desenvolvimento de programas de computador sob encomenda. Reprodução de software em qualquer suporte. Comércio atacadista de artigos de armarinho. Comércio atacadista de roupas e acessórios para uso profissional e de segurança do trabalho. Comércio atacadista de bolsas, malas e artigos de viagem. Comércio atacadista de produtos siderúrgicos e metalúrgicos, exceto para construção. Comércio atacadista de equipamentos de informática. Comércio atacadista de outras máquinas e equipamentos não especificados anteriormente, partes e peças. Comércio varejista de tecidos. Comércio varejista de artigos do vestuário e acessórios. Comércio varejista de calçados. Comércio varejista de artigos de viagem. Comércio varejista especializado de instrumentos musicais e acessórios. Comércio varejista de móveis. Comércio varejista de ferragens e ferramentas. Comércio varejista especializado de equipamentos de telefonia e comunicação. Comércio varejista de livros. Comércio varejista de artigos de papelaria. Comércio varejista de artigos de caça, pesca e camping. Reparação de artigos do mobiliário. Transporte rodoviário de carga, exceto produtos perigosos e mudanças, intermunicipal, interestadual e internacional. Comércio varejista especializado de eletrodomésticos e equipamentos de áudio e vídeo. Fabricação de outros brinquedos e jogos recreativos não especificados anteriormente. Comércio varejista especializado de peças e acessórios para aparelhos eletroeletrônicos para uso doméstico, exceto informática e comunicação. Consultoria em tecnologia da informação. Desenvolvimento e licenciamento de programas de computador customizáveis. Suporte técnico, manutenção e outros serviços em tecnologia da informação. Portais, provedores de conteúdo e outros serviços de informação na internet. Comércio atacadista de artigos de escritório e de papelaria.
RD comércio de produtos óptos LTDA	Comércio varejista de artigos de óptica. Fabricação de equipamentos e instrumentos ópticos, peças e acessórios. Instalação de outros equipamentos não especificados anteriormente. Desenvolvimento de programas de computador sob encomenda.
Tecassistiva LTDA	Comércio varejista especializado de equipamentos e suprimentos de informática. Desenvolvimento de programas de computador sob encomenda. Consultoria em tecnologia da informação. Suporte técnico, manutenção e outros serviços em tecnologia da informação. Comércio atacadista de equipamentos de informática. Comércio varejista de brinquedos e artigos recreativos. Comércio atacadista de artigos de escritório e de papelaria. Comércio varejista de artigos de papelaria. Comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações. Comércio varejista de livros. Comércio varejista de artigos esportivos. Comércio varejista especializado de instrumentos musicais e acessórios. Comércio atacadista de outros equipamentos e artigos de uso pessoal e doméstico não especificados anteriormente.
Terra indústria Eletrônica LTDA	Fabricação de equipamentos e instrumentos ópticos, peças e acessórios. Fabricação de componentes eletrônicos. Fabricação de periféricos para equipamentos de informática. Reparação e manutenção de equipamentos eletroeletrônicos de uso pessoal e doméstico. Reparação e manutenção de computadores e de equipamentos periféricos. Suporte técnico, manutenção e outros serviços em tecnologia da informação. Fabricação de equipamentos de informática. Fabricação de equipamentos transmissores de comunicação, peças e acessórios. Fabricação de aparelhos telefônicos e de outros equipamentos de comunicação, peças e acessórios. Fabricação de aparelhos de recepção, reprodução, gravação e amplificação de áudio e vídeo. Fabricação de aparelhos e equipamentos de medida, teste e controle. Fabricação de cronômetros e relógios. Fabricação de aparelhos eletromédicos e eletroterapêuticos e equipamentos de irradiação. Fabricação de aparelhos fotográficos e cinematográficos, peças e acessórios. Fabricação de mídias virgens, magnéticas e

	ópticas.
--	----------

Fonte: Organização da autora com base no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ, 2016).

Esses ramos tão variados permitem a tais empresas concentrarem numerosas vendas de mercadorias para o setor público. Apenas por meio do Pregão n.º 58/2012/FNDE essas nove empresas tornaram-se detentoras de ARP, que as permitiriam realizar contratos, cujo valor total somava 237.934.106,20 (duzentos e trinta e sete milhões, novecentos e trinta e quatro mil, cento e seis reais e vinte centavos). Esse total foi licitado pelo FNDE, conforme as demandas enviadas pelos entes federados por meio do PAR para aquisição de mobiliário, materiais pedagógicos e equipamentos de acessibilidade usados nas SRMFs. Todavia, o cruzamento dos dados disponíveis nas ARP disponibilizadas pelo FNDE com os pagamentos efetuados para tais empresas demonstra haver uma discrepância entre os valores licitados e os realmente pagos.

Na próxima tabela, apresentamos os pagamentos efetuados para as nove empresas no âmbito do Ministério da Educação e do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Os dados foram coletados junto ao Portal da Transparência do Governo Federal e compreende o período de janeiro de 2007 a dezembro de 2017. Cabe esclarecer que, embora o último pregão para aquisição de materiais para a SRMFs tenha sido realizado em 2012, os contratos gerados e os pagamentos são posteriores a essa data. Verificamos, por exemplo, que em 2016 ainda estavam sendo efetuados pagamentos referentes às SRMFs. Tais pagamentos efetuados quatro anos após a realização do Pregão se deram em virtude ou de atrasos no pagamento por parte dos próprios entes federados, ou por atraso na entrega dos materiais por parte das empresas.

Tabela nº 8 - Pagamentos efetuados para as empresas – Exercícios de 2007 a 2017⁶⁹

Empresa/valores	Total	MEC	% do MEC	SRMFs	% SRMFs
Brink Mobil Equipamentos Educacionais LTDA	68.614.384,4 3	60.398.928,6 3	88	21.631.216,31	35,8
Clik Tecnologia Assistiva LTDA-ME	12.846.946,5 1	12.841.390,5 1	99,9	12.451.653,86	96,9
Emethods do Brasil LTDA - ME⁷⁰	7.296.740,20	7.119.539,20	97	5.321.106,26	74
Maria Luiza Indústria e Comércio LTDA	6.527.767,69	3.345.209,90	51	1.726.588,90	51,6
Maq móveis indústria e comércio de móveis	36.638.293,3 1	36.606.012,9 9	99,9	27.469.352,65	75

⁶⁹ A tabela contempla apenas os gastos diretos do Governo com as nove empresas.

⁷⁰ Dentre os valores pagos a esta empresa, estão englobados os valores repassados para a empresa Futura Comércio de Materiais Educacionais LTDA-ME, uma vez que as duas celebraram contrato de constituição de consórcio.

LTDA					
RD Comércio de Produtos Ópticos LTDA	3.546.387,18	3.476.387,18	98	3.271.608,11	94
Tecassistiva LTDA⁷¹	36.430.470,68	36.163.323,68	99	30.406.116,11	84
Terra Indústria Eletrônica LTDA	321.949,00	281.979,00	87,5	00	00
TOTAL	172.222.939,00	160.232.771,09	93	102.277.642,20	63,8

Fonte: Organização da autora com base nos dados do Portal da Transparência do Governo Federal (BRASIL, 2017).

Entre 2007 e 2017, as nove empresas receberam o total de 172.222.939,00⁷², ou seja, uma média de pouco menos que vinte milhões por empresa. Desse total, 93% dos pagamentos foram realizados no âmbito do Ministério da Educação. Verifica-se a partir dos dados disponíveis no portal de transparência do governo federal que os pagamentos efetuados para cobrir as compras de materiais, equipamentos e mobiliários para compor as SRMFs entre os anos de 2007 a 2017 somaram cento e dois milhões, duzentos e setenta e sete mil, seiscentos e quarenta e dois reais e vinte centavos. Esse valor não chega a somar nem a metade do que foi licitado para o programa apenas no pregão nº 58 realizado no ano de 2012.

Não obtivemos informações que pudessem esclarecer se essa discrepância entre os valores licitados e o que realmente foi pago a estas empresas se deve a uma redução nos valores dos produtos ou a um número reduzido de contratos celebrados entre as empresas e os entes federados após a assinatura da ARP. Como mencionado anteriormente, o fato é: se o FNDE toma por base as informações constantes no PAR para estabelecer o quantitativo de itens a serem adquiridos, essa discrepância pode indicar a dificuldade por parte dos entes federados no momento de elaboração das demandas constantes no PAR.

Apesar dos valores pagos serem bem menores que os valores licitados, é importante marcar que entre 2007 e 2017 os pagamentos referentes às despesas com as SRMFs representaram 63,8% dos pagamentos efetuados pelo Ministério da Educação para as nove

⁷¹ No portal de Transparência o nome completo da empresa aparece como “Tecassistiva – tecnologia assistiva, comercialização, importação e exportação de programas e equipamentos de informática LTDA”.

⁷² Ressaltamos que algumas dessas empresas possuem até quatro Cadastros Nacionais de Pessoa Jurídica (CNPJ). Os valores constantes na tabela englobam apenas o CNPJ, cuja comercialização de mercadorias contemplou, além de outros programas do MEC, o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Para tanto, verificamos em cada um dos pagamentos efetuados o detalhamento diário das despesas.

empresas em destaque, ultrapassando assim os pagamentos para outros programas da educação básica e do ensino superior.

Esses recursos foram convertidos na aquisição dos mobiliários, equipamentos e recursos descritos no capítulo anterior, permitindo assim que, no âmbito da educação especial, a mercantilização da educação adentre os espaços escolares em nome da inclusão educacional. Em relação às SRMFs, o trecho a seguir presente no Relatório de Gestão referente ao exercício de 2011 da SECADI confirma a aquisição de materiais em larga escala para atender ao programa. Conforme o relatório:

De 2005 a 2010, 24.301 escolas foram contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais, em 4.615 municípios (83%). Em 2011, por meio do Contrato 40/2011 (Pregão 87/2010) foram entregues 8.750 softwares para Comunicação Alternativa e Aumentativa, referentes às 5.000 escolas contempladas pelo Programa em 2009 e 3.750 em 2010. [...] Com relação aos processos licitatórios para aquisição de Salas de Recursos Multifuncionais em 2011/2012, destacam-se:

- Equipamentos e recursos específicos para DV: Pregão nº 60/2011 (R\$ 31.231.270,00).
- Materiais didáticos e pedagógicos: Pregão nº 61/2011 (R\$ 6.405.997,50).
- Softwares de Comunicação Alternativa e Aumentativa: Pregão nº 69/2011 (R\$ 6.999.750,00).
- Notebooks: Edital/2012 – Registro de Preços (R\$ 35.835.555,56).
- Mobiliários: Edital/2012 – Registro de Preços (R\$ 131.910.045,00).
- Equipamentos de Informática: Registro de Preços/Processo Proinfo (58.017.195,00).

[...] Destaca-se que o Programa Implantação de Salas de Recursos passa a integrar o Plano Viver sem Limites, estabelecendo como meta a implantação de 17.500 salas na rede de ensino e disponibilizar 30.000 kits de atualização, de 2012 a 2014, contemplando um investimento de R\$ 482.483.995,00 (SECADI, 2012, p. 34-35).

Nesse e em outros relatórios, verifica-se que a aquisição de materiais e equipamentos é considerada o grande diferencial da SRMFs. Essa ênfase leva ao falso entendimento de que a ausência deles impossibilitaria qualquer outra forma de trabalho com os estudantes que frequentam o AEE, além de contribuir para a imagem que torna o professor de AEE um mero apêndice desses recursos. Todavia, para além da propaganda em torno dos benefícios desses equipamentos e materiais, concordamos com a hipótese de Corrêa (2012) ao afirmar que a ênfase na aquisição de kits de materiais visa atender movimentos do capital. Conforme a autora:

[...] no âmbito da economia capitalista, as Salas de Recursos Multifuncionais representam uma forma de regulação do Estado na gestão das políticas educacionais, no sentido de padronizar o AEE, bem como a busca de universalizar a oferta do atendimento educacional especializado por meio dessas salas, gerando movimentos no capital tais como a terceirização de serviços, a produção e circulação de mercadorias, com investimento de recursos para a aquisição de materiais em larga escala que compõem os *kits* das Salas de Recursos Multifuncionais (idem, p. 87)

A relação entre a forma de operacionalização das SRMFs e esses movimentos do capital descritos pela autora são notados na necessidade em curto prazo de aquisição de kits de atualização. Conforme o Relatório de Gestão Consolidado do MEC (BRASIL/MEC, 2016, p. 29) “de 2012 a 2014, foram instaladas 17.500 salas de recursos multifuncionais em 4.785 municípios e atualizadas 30 mil salas já existentes, o que correspondeu ao investimento de R\$ 354,8 milhões”. Tal como ocorre em outros setores, os recursos que compõem a SRMFs têm vida útil curta para que logo possam dar lugar a outros. Assim, a utilidade desses recursos é medida muito mais por sua capacidade de gerar lucro para o mercado por meio da circulação ininterrupta de mercadorias do pelos resultados educacionais alcançados.

Tomada por esse viés de interpretação, a aquisição de *kits* para a atualização das SRMFs torna-se extremamente vantajosa para o fortalecimento do processo de acumulação capitalista, já que os materiais disponibilizados para esse espaço esgotam-se de maneira rápida, possibilitando nova circulação de mercadorias no âmbito educacional.

O favorecimento ao mercado e aos processos do capital pode ser expresso também na forma de aquisição de softwares de CAA produzidos por empresas estabelecidas fora do país, a exemplo do software *Boardmaker*⁷³, comercializado pela empresa estadunidense *Mayer-Johnson a Tobii Dynavox Company*.

Não desconsideramos a importância do software mencionado, mas questionamos a ausência de investimentos em produção científica que permita ao Brasil produzir seus próprios programas no espaço das universidades brasileiras. Além disso, enfatizamos que já existem no país alguns programas similares e de uso livre e gratuito, a exemplo do software livre denominado “Prancha Livre de Comunicação” (AMPLISOFT), criado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), e o software denominado de Prancha Eletrônica Portátil de Comunicação (PEPC-01), desenvolvido por engenheiros do Centro Universitário SENAI Cimatec, localizado na cidade de Salvador (BA), em parceria com uma fonoaudióloga do Centro Estadual de Prevenção e Reabilitação de Deficiências (CEPRED), uma instituição pública baiana destinada ao auxílio a indivíduos com deficiência (SANTOS FILHO, 2012).

Esse segundo software foi desenvolvido para ser utilizado no sistema operacional Linux, disponível em toda a rede de ensino do Brasil. Criado para que não haja custos com atualizações futuras e necessidade de recursos opcionais como ocorre com os softwares fabricados para uso comercial, o programa permite a criação e utilização de pranchas de CAA

⁷³. Trata-se de software para utilização de **PCS - Picture Communication Symbols**, sistema simbólico criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson. No Brasil, o software é comercializado pela empresa Clik Tecnologia Assistiva, localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

com padrões de qualidade semelhantes ao *Boardmaker*. Todavia, esses programas são desconsiderados e a opção é pela aquisição de produtos adquiridos das empresas estrangeiras.

Essa opção ao mesmo tempo que beneficia o capital externo, eleva os custos do produto devido às taxas de importação, além de impedir o avanço científico e tecnológico da área na esfera nacional. Essa opção não se restringe à aquisição de softwares, mas também de equipamentos, como as impressoras *braille*. Como consequência direta, muitos desses equipamentos encontram-se sem uso nas escolas, tendo em vista que os professores, na maioria dos casos, não conseguem sequer realizar a leitura do manual de instalação, cujas instruções estão em língua inglesa.

Igualmente, o papel e a contribuição das universidades brasileiras são desconsiderados na fase de especificações técnicas e definição dos itens para compor as salas de recursos multifuncionais. Em geral, as universidades sequer são convidadas a participar das audiências públicas, como ocorreu com a audiência realizada em junho de 2017. Apenas para ilustrar essa afirmação, diante das observações realizadas pela única professora presente em relação aos aspectos que poderiam melhorar cada um dos itens, a fim de que eles pudessem melhor contemplar as necessidades reais dos educandos, o coordenador de compras do FNDE se dirigiu às empresas presentes com os seguintes questionamentos: “Para vocês, é tranquila a confecção desse material, de uma bola bicolor? É possível para vocês atenderem essa demanda de inserir sílabas complexas no jogo”? (FNDE, 2017, s/p)⁷⁴.

Questionamentos como o descrito acima e a ausência de maior participação de docentes que atuam em SRMFs e de universidades nessas audiências levam-nos à hipótese de que, nesses programas, a educação está sendo cada vez mais sujeitada aos imperativos do mercado. São os representantes das empresas, portanto, que na prática ditam as regras sobre o que é melhor ou não, o que é possível fazer em termos de recursos e o que não é possível, cabendo aos entes federados e às escolas apenas adquirirem e receberem o material. Essa forma de gerir os recursos corrobora as afirmações de Hypolito e Gandin (2013, p. 335), ao mencionarem:

A aproximação do mercado com o Estado e a educação assume diferentes facetas. Não se trata tão somente de uma privatização, tampouco da venda de produtos comerciais na educação, mas, como indica Ball (2005), é um processo mais complexo de privatização endógena e exógena, em que na primeira o estado e o setor público são mimetizados pelo privado, trazendo para a gestão pública a forma de gestão do setor privado, é uma mudança no funcionamento interno da administração. Na segunda forma de privatização, exógena, há uma entrega da prestação do serviço público para a responsabilidade de instituições privadas, com

⁷⁴ Informação verbal gravada em vídeo.

ou sem fins lucrativos. Isso ocorre por meio de transferência de responsabilidades, terceirização de serviços e até mesmo da própria gestão do público.

Assim, na proposição e operacionalização do atendimento em salas de recursos multifuncionais, notamos duas políticas em jogo: uma de fomento de mercado, e outra de fomento das políticas educacionais existentes no país. Quem sai ganhando é algo que não nos é duvidoso, diante da precarização do trabalho do professor, das condições de atendimento e dos resultados educacionais.

A ênfase na aquisição de materiais e o descuido com a qualidade do profissional que realiza o AEE refletem uma política pública que tende muito mais a criar programas que protegem interesses privados, subsidiando a circulação de mercadorias e o monopólio comercial. Ao mesmo tempo, promove um amplo acesso das empresas privadas aos recursos públicos, sem que este gasto repercuta em melhoria nos processos de escolarização, como vimos na seção anterior.

Apesar do pouco avanço no processo de escolarização e na elevação dos níveis de escolaridade, a audiência pública realizada em junho de 2017 prevê a realização de novo pregão eletrônico para aquisição de materiais para compor a SRMFs. A possível publicação do edital, assim como as compras anteriores, é justificada como de extrema necessidade diante da elevação do número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no sistema regular de ensino nos últimos anos. Assim, a educação desse público cumpre uma função importante para o Estado, que pode justificar a comercialização em massa de mercadorias educacionais. Para isso, é preciso que, seja como for, os estudantes estejam na escola.

Além das empresas, os organismos internacionais têm grande participação na definição das estratégias de operacionalização não apenas das SRMFs, mas também de outros programas voltados para a inclusão escolar. Assim, por meio dos acordos de cooperação técnica e financeira são produzidos numerosos relatórios a respeito da educação no país. O quadro a seguir apresenta os pagamentos efetuados pela Unesco e pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, relativos ao período de 2011 a 2014, para a elaboração de relatórios técnicos no âmbito da SECADI⁷⁵.

⁷⁵ Não tivemos acesso aos pagamentos efetuados pelos acordos celebrados no âmbito da antiga SEESP. Contudo, é importante mencionar que, de 2000 a 2006, o Projeto BRA00/026 (Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial) celebrado com o PNUD investiu R\$ 7.400.000,00 na educação especial no Brasil.

Quadro nº 16 – pagamentos para elaboração de documentos técnicos

Código	Título do Projeto	Pagamentos para consultores
914BRZ1131.2 Unesco	Desenvolvimento Inclusivo das Escolas Brasileiras: políticas de formação, recursos pedagógicos e atendimento educacional especializado.	970.000
914BRZ1142.5 Unesco	Desenvolvimento e Consolidação das Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental.	2.017.500
914BRZ1136.7 Unesco	Fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo II	2.377.000
914BRZ1135 Unesco	Fortalecimento de Políticas Educacionais para a Juventude	1.452.000
914BRZ1131.9 Unesco	Educação do Campo: Consolidação e Avaliação de Políticas Públicas	828.000
914BRZ1001.6 Unesco	Desenvolvimento de Sistemas Educacionais Inclusivos	3.240.000
OEI/BRA-08/003 OEI	Fortalecimento da capacidade institucional da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, em gestão e avaliação do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, prioritariamente de zero a dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS.	2.130.000
BRA/10/001 OEI	Fortalecimento da Capacidade Institucional da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – DEIDHUC/SECAD/MEC, em seus processos de Gestão, Planejamento e Monitoramento das Ações de Educação Integral e Integrada, Ambiental, em Direitos Humanos e em Educação e Saúde.	4.902.000

Fonte: Organização da autora com base em SECADI (2012; 2013; 2014).

Conforme verificamos nos relatórios de gestão da SECADI, entre 2011 e 2014 os oito projetos acima mencionados efetuaram pagamentos no valor de R\$ 17.916.500,00 a consultores contratados para a elaboração de relatórios técnicos. Desse total, foi possível apurar que no mesmo período foram elaborados 11 relatórios que versavam diretamente sobre as SRMFs, totalizando R\$ 603.000 reais em pagamentos para consultores⁷⁶.

Entre os sete consultores contratados para elaborar os 11 relatórios, quatro não possuíam, até a data de conclusão desta pesquisa, nenhum registro na Plataforma Lattes que pudessem indicar qual a área de formação. Dois possuíam graduação em Pedagogia e

⁷⁶ Contratos: ED01065/2011; ED01066/2011; ED01067/2011; ED01068/2011; ED00959/2012; ED00960/2012; ED00962/2012; ED00963/2012; ED00966/2012; OEI – 7/2013; OEI – 9/2013 (SECADI, 2012; 2013; 2014).

especialização em Psicopedagogia clínica e experimental, e um possuía graduação em Pedagogia, especialização na área de surdez e deficiência visual e mestrado em Educação.

Salienta-se que no Relatório de auditoria da SEESP realizada em 2005 pela Controladoria Geral da União (CGU), por meio da Coordenação Geral de auditores dos Programas da Área de Educação, os auditores constataram no âmbito do Projeto BRA/00/026 (Programa de Expansão e Melhoria da educação especial) a ocorrência de problemas como desorganização cronológica das pastas dos consultores contratados, relatórios sem assinatura, ausência de mapas contendo a apuração das notas obtidas por candidato à vaga de consultoria, além de ausência de documentos comprobatórios. Quanto a este último aspecto, o relatório mencionava:

Os documentos de habilitação, de experiência e de habilidades solicitadas pelo projeto para o desempenho das atividades contratadas, em alguns casos, não foram apresentados ou não são suficientes para a comprovação da habilidade exigida. Observamos ainda, que nenhuma das pastas contém a comprovação da titularidade do contratado (CGU, 2005, p. 17).

Embora em 2005 a CGU tenha feito recomendações para solucionar o problema, no relatório de gestão de 2013 a questão da formação dos consultores ainda era verificada. Nesse, registra-se novamente a ocorrência de “contratação de consultor sem o preenchimento dos requisitos de experiência profissional exigida no termo de referência” (SECADI, 2014, p. 103), além da contratação de consultores para a realização de projetos e atividades que poderiam ser realizadas por servidores de carreira do MEC.

Assim, fica a pergunta se os quatro consultores sem registro na Plataforma Lattes, responsáveis por elaboraram documentos técnicos referentes às SRMFs, possuíam alguma formação acadêmica na área da educação especial. E, se não possuíam, por que foram contratados e quais podem ter sido as consequências para a qualidade dos relatórios elaborados? Isso se torna difícil de responder tendo em vista que, segundo informações presentes no relatório de gestão de 2013, até aquele ano a SECADI ainda não tinha como prática realizar avaliação dos relatórios elaborados, além de não possuir informações que explicassem se a SECADI havia adotado ou não as sugestões apresentadas pelos consultores (SECADI, 2014).

Diante desses fatos, alguns questionamentos se fazem necessários em relação à produção de relatórios técnicos referentes às SRMFs e ao atendimento educacional especializado: por que os muitos pesquisadores brasileiros que conhecem a realidade da

educação especial no Brasil e têm formação acadêmica suficiente para produzir excelentes relatórios não são convidados? Seria a capacidade crítica desses pesquisadores diante dos problemas que assolam a educação no país um empecilho à sua participação? Por que não tomar por base, no lugar dos relatórios produzidos por consultores cuja formação na área é desconhecida, as numerosas pesquisas de mestrado e doutorado já realizadas? A opção pela elaboração e pagamento de produtos é, em nossa opinião, uma questão não apenas econômica, mas preponderantemente ideológica.

Embora pelos dados aqui apresentados não se possa avaliar qual a verdadeira contribuição dos relatórios técnicos produzidos por consultores para o fortalecimento da inclusão escolar, temos uma hipótese. No âmbito dos acordos de cooperação técnica com Organismos Internacionais, não tem havido um controle rigoroso no que diz respeito à contratação de consultores para a elaboração de relatórios (denominados nos contratos de “produtos”, logo convertidos em mercadorias). Tem sido prática comum a “celebração” de contratos com um número pequeno de pessoas, que dentro da lógica de conversão da educação em mercadoria, veem nesse mecanismo de elaboração dos produtos uma possibilidade de ampliar seus próprios recursos financeiros. Essa afirmação parte da verificação de que entre 2010 e 2013 um único consultor assinou quatro contratos diferentes (OEI – 09/2010; ED01142/2011; ED01146/2012; OEI – 4/2013), recebendo valores de R\$ 243.000 reais.

Verificamos, assim, que a contratação de um único consultor por anos seguidos tem sido bastante recorrente nos acordos de cooperação técnica. Além do exemplo acima, podemos citar o caso de mais dois consultores que entre 2011 e 2013 assinaram três contratos cada um, recebendo valores de R\$ 215.000 reais (Contratos ED01068/2011, ED00960/2012 e ED01175/2013) e de R\$ 235.000 reais (contratos ED00996/2011, ED01020/2012 e ED00966/2013). Ambos não possuíam até a conclusão desta pesquisa currículo na Plataforma Lattes. Um deles, porém, exercia atividades remuneradas no âmbito da SECADI no mesmo período de vigência dos contratos.

Embora o acesso aos contratos assinados entre 2000 e 2009 seja dificultado pela sua ausência de publicação por parte da antiga SEESP, inferimos que alguns desses consultores têm se beneficiado financeiramente durante vários anos, assinando contratos não apenas no âmbito do MEC, mas de outros Ministérios. Nessa ótica, os relatórios elaborados com o fim de subsidiar o desenvolvimento das políticas educacionais, além de se converterem em mercadorias, são também monopolizados, já que há pouquíssima renovação no quadro de consultores. Assim, o monopólio está presente tanto na aquisição de kits padronizados que

beneficiam número reduzido de empresas como no pagamento para a elaboração de relatórios técnicos (produtos), elaborados por um pequeno quadro de consultores.

Ainda em relação à opção por kits padronizados e elaboração de relatórios por consultores contratados no âmbito dos Organismos Internacionais, é possível inferir que os recursos financeiros, disponibilizados para a instalação das salas de recursos multifuncionais no Brasil, beneficiou muito mais a empresas jurídicas e pessoas físicas que não dependem ou dependem muito pouco desse serviço, em comparação às escolas, aos alunos e aos professores que dele necessitam cotidianamente. Basta mencionar, a título de ilustração, que os valores recebidos por consultores são bastante superiores ao que receberam as escolas para a realização de adequações físicas nos prédios escolares. De 2011 a 2013, enquanto cada um dos 11 consultores citados anteriormente recebeu em média R\$ 43.285 reais para a elaboração de cada relatório técnico, as escolas que instalaram SRMFs entre os anos de 2008 e 2016 receberam em média pouco menos de R\$ 10.000 reais para realização de adaptações arquitetônicas e de acessibilidade.

Conforme o documento *A Consolidação da Inclusão no Brasil (2003-2016)*, os recursos financeiros transferidos pelo Programa Escola Acessível às escolas que implementaram SRMFs totalizaram R\$ 522.857.208,20 (quinhentos e vinte e dois milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, duzentos e oito reais e vinte centavos), no período de 2008 a 2016. Essa quantia beneficiou 57.500 escolas públicas brasileiras (SECADI, 2016). Nesse mesmo período, as nove empresas que firmaram contratos com os entes federados receberam em média R\$ 11.364.182,46 (onze milhões, trezentos e sessenta e quatro mil, cento e oitenta e dois reais e quarenta e seis centavos) pela venda de produtos direcionados às salas de recursos multifuncionais. Assim, concordamos com Garcia (2016b, p.17) ao afirmar que o problema “não se trata de escassez de recursos, mas da forma como esses recursos têm sido apropriados e distribuídos”. Além disso, o investimento financeiro voltado à comercialização de equipamentos e materiais didáticos confirma a ideia de que “a ampliação da escola para todos acaba por movimentar milhões de dólares todos os anos (SCAFF, 2017, p. 148)”, constituindo-se um mercado garantido e lucrativo.

Para além desses possíveis “ganhos” financeiros individuais por parte dos consultores e dos ganhos privados por parte das empresas, é importante realçar que a expansão maciça das SRMFs mencionada no capítulo anterior gerou uma forte demanda pela formação docente para a realização do AEE. Assim, nossa hipótese é a de que a pouca disponibilidade de cursos de formação inicial nessa área, pelas universidades públicas brasileiras, e a precariedade dos cursos oferecidos na modalidade de formação continuada representaram um filão a mais para

os estabelecimentos privados de ensino superior, que também saíram ganhando com a abertura principalmente de cursos de especialização.

Assim, igualmente a formação torna-se um negócio lucrativo, já que se tende a buscar uma melhor formação por meio de investimentos próprios em estabelecimentos privados de ensino. Essa tendência de ausência e de precarização dos cursos oferecidos em universidades públicas e a valorização do setor privado não atinge apenas a área da educação especial, mas a educação brasileira de modo geral, que vive um processo intenso de mercantilização do ensino superior.

Esse processo de mercantilização tem permeado sobremaneira a instalação das salas de recursos multifuncionais, demonstrando de forma sutil e velada que, no bojo das políticas educacionais para a educação especial, importa muito mais os interesses do mercado do que o direito à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Resumindo as várias formas em que a mercantilização se faz presente nesse serviço, Garcia (2016, p. 13) pondera que essa política tem repercutido:

[...] sobre a ampliação da relação público-privado no setor em duas vias: a) com a participação do privado-mercantil mediante a venda de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais; e b) frente à não universalização do atendimento educacional especializado, nas redes públicas, destaca-se a participação do privado-assistencial nessa oferta mediante conveniamentos das redes de ensino com instituições filantrópicas; 2) sobre a formação docente, em cursos a distância em licenciaturas ofertadas predominantemente em instituições privadas, para atender à demanda de professores necessários ao crescente número de atendimentos nas salas de recursos multifuncionais; 3) sobre o trabalho docente, considerando novas formas de recrutamento, contratação, remuneração, e o surgimento de novas figuras docentes para o apoio na classe comum.

Nesse sentido, a política de educação especial brasileira tem se mantido fiel à lógica de privilegiar outros interesses que pouco se relacionam com a melhoria da escola pública, para atender não só os alunos denominados “da” educação especial, como os demais estudantes de forma geral. Se na década de 1970 o atendimento desses estudantes na esfera pública se fazia precário principalmente porque boa parte dos recursos era direcionada às instituições privadas, agora, além dessas, o mercado também abocanha a sua fatia de recursos.

Cumprir destacar ainda que se, na década de 1980, Kuenzer (1993) denunciava no âmbito educacional a transferência de recursos para ações nem sempre justificáveis, nossa hipótese é de que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais mantem-se igualmente fiel a esse preceito, considerando-se os já citados pagamentos para a elaboração de relatórios e a aquisição de materiais e equipamentos que ao adentrarem o espaço da

SRMFs se mostram de pouca utilidade por numerosos fatores, dentre os quais a precária formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, estudamos a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMFs) no contexto da educação especial brasileira, com o propósito de *responder a que e a quem* servem as funções desempenhadas por esse serviço educacional. Para dar conta dessa tarefa, formulamos quatro objetivos específicos: a) contextualizar as funções do atendimento educacional às pessoas com deficiência na educação especial brasileira; b) evidenciar as relações entre as funções da Sala de Recursos Multifuncionais e as funções da educação para as pessoas com deficiência na ótica dos organismos internacionais; c) descrever as funções da SRMFs expressas em documentos nacionais, explicitando seus mecanismos de materialização; d) discutir as funções latentes da sala de recursos multifuncional.

Ao longo do percurso trilhado, verificamos que as salas de recursos multifuncionais alcançaram um caráter privilegiado na política de educação especial brasileira, especialmente a partir do início do século XXI. Assim, houve grande expansão no número de SRMFs em todo o território nacional, processo que vinha ocorrendo desde a década de 1970, como demonstrou o estudo realizado por Rebelo (2016). Foi a partir de 2005, porém, que a sala passou a englobar em sua denominação oficial o adjetivo “multifuncional”.

Entre os fatores que contribuíram para a expansão da sala de recursos multifuncionais na primeira década do século XXI, o estudo demonstrou que os entes federados (estados e municípios) aderiram ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que parcialmente lhes possibilitou o acesso aos recursos financeiros e apoio técnico. Embora não se trate de recursos financeiros volumosos – aliás, bem inferiores aos que foram disponibilizados para a compra de equipamentos –, salientamos que para uma escola que se encontra extremamente sucateada (a escola pobre para os pobres) qualquer recurso a mais pode ser considerado um ganho importante e significativo para suprir as numerosas dificuldades.

Expandindo-se em curto período e definida como o local por excelência para a oferta do atendimento educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais passou a assumir uma diversidade de funções, as quais estão inscritas nos documentos normativos e orientadores produzidos pela antiga Secretaria de Educação Especial e pela Atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

No plano específico, as discussões efetuadas permitiram elaborar algumas considerações em relação ao questionamento que moveu esta pesquisa. Nos documentos

nacionais, duas funções da sala de recursos multifuncionais figuram com maior frequência. No discurso textual, a sala foi criada principalmente **para:** a) contribuir para o fortalecimento do processo de transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo e; b) apoiar os sistemas de ensino na oferta e na organização do atendimento educacional especializado.

Em relação à primeira função, a educação inclusiva almejada é aquela que induz a transferência de alunos antes matriculados nas escolas e classes especiais para as escolas regulares e classes comuns, mas sem alterar a estrutura escolar. Por trás dessa transferência, há também preocupação com questões de cunho econômico, entre elas, a redução dos altos custos que supostamente teriam os estados com a manutenção dos estudantes nas instituições especializadas. Nesse sentido, a instalação das salas de recursos multifuncionais e a oferta do AEE prioritariamente nesse espaço foram a “melhor forma” encontrada para a efetivação de mudanças na gestão da política de educação especial.

Assim, a função de apoiar os sistemas de ensino na oferta e na organização do AEE faz-se necessária com o fim de dar uma resposta, tanto para as escolas quanto para a sociedade, diante dos problemas de atendimento dos **alunos** que passaram a frequentar a escola regular e a classe comum. A importância e a legitimidade do AEE são referendadas pelas possíveis contribuições desse serviço, já que as salas comuns não teriam condições de atender com qualidade, seja porque seus professores possuíam pouca formação e conhecimentos na área, seja pela carência de materiais e recursos específicos para esse público.

Analisadas em conjunto, verificamos que a adoção da perspectiva da educação inclusiva repercutiu na ampliação das matrículas no ensino regular. Essa ampliação, por sua vez, legitimou a necessidade de criação das salas de recursos multifuncionais, pois, na ótica dos que estavam à frente do planejamento e da formulação da política de educação especial no país, essa era a alternativa mais viável para a garantia do atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Todavia, a análise atenta demonstra que a expansão das salas de recursos multifuncionais transmite a falsa ideia de que a oferta do atendimento educacional especializado estaria sendo garantida. Na prática, não se alcançou sequer a universalização quantitativa desse atendimento, já que mais de 50% dos estudantes que frequentam o ensino regular não têm acesso a ele.

Em termos quantitativos, mesmo que a oferta do AEE não esteja sendo garantida à totalidade dos estudantes, a ampliação das matrículas e a instalação maciça de salas de recursos multifuncionais cumpriram a função de justificar e legitimar a aquisição de

mobiliários, equipamentos e recursos pedagógicos em larga escala. Essa aquisição beneficiou menos seus usuários finais, e muito mais as empresas que comercializam esses materiais e lucram com o monopólio das vendas em todo o território nacional. Enquanto as nove empresas abocanharam a fatia mais gorda dos recursos, as escolas com SRMFs receberam pouco menos de R\$ 10.000 para realização de adaptações, além dos materiais disponibilizados para a sala.

Além disso, o fato de a maioria das empresas vencedoras das licitações localizarem-se no eixo Sul-Sudeste do país, além de aumentar os custos com transporte, contribui para manter as desigualdades regionais, ao mesmo tempo que impõe um atraso técnico/científico.

Outra consequência da comercialização de produtos em larga escala foi a padronização dos instrumentos de trabalho utilizados pelo professor que atua nas salas de recursos multifuncionais. Conforme verificado, há pouquíssima participação dos professores, dos estudantes e pesquisadores da área na definição desses materiais. Quando enfim chegam à escola, muitos deles já se encontram obsoletos ou não suprem as necessidades dos estudantes, a exemplo dos materiais pedagógicos que não levam em consideração a realidade de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Por outro lado, a ênfase colocada nos recursos contribui para que os professores sejam considerados mero apêndice desses materiais e equipamentos.

Apesar da ênfase nos equipamentos e materiais didáticos pedagógicos, nesta tese podemos sustentar que a sua aquisição em larga escala não representou um investimento educacional, mas sim mercadológico. Em nosso entendimento, fornecer equipamentos em grande escala, sem assegurar a formação adequada do trabalhador (professor) e sem modificar a estrutura escolar leva normalmente a resultados negativos, como procuramos demonstrar. Assim, o pouco acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, que frequentam as salas de recursos multifuncionais, ao conhecimento sistematizado e os resultados negativos em relação à elevação nos níveis de escolaridade desse público, reflete, dentre outros fatores, a ausência de investimento na formação docente.

Normalmente, os profissionais que atuam com esse público em outros setores, a exemplo dos médicos e fisioterapeutas, formam-se nos cursos integrais de graduação. O mesmo ocorre com psicólogos e fonoaudiólogos que, em geral, têm oportunidades de formação semelhante. Entretanto, a maioria dos professores que atende em salas de recursos multifuncionais não possui formação inicial na área, pois não houve ampliação na oferta de cursos de graduação em educação especial nos últimos anos. A alta carga de atribuições

desses profissionais contrasta com uma formação cuja carga horária supera pouco mais que 30 horas de estudo em cursos, geralmente na modalidade a distância que apresenta informações fragmentadas, superficiais e carente de solidez teórica.

Assim, as estratégias usadas na formação não superaram recomendações efetuadas durante a década de 1970 no âmbito do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Entre os fatores que concorrem para isso, enfatizamos que a pouca oferta de formação por universidades públicas propicia um filão a mais para as universidades particulares que passam a ofertar cursos de formação na área, principalmente os de especialização.

Este estudo demonstrou que, além de não terem sido superados os problemas no atendimento educacional aos sujeitos com deficiência em outros períodos da história da educação brasileira, as funções da sala de recursos multifuncionais guiaram-se, em grande medida, por atribuições da educação às pessoas com deficiência expressas em documentos elaborados por organismos internacionais. Quanto a essas, verificamos que as funções da educação na ótica dos organismos internacionais estudados recaem sobre os sujeitos com deficiência membros da camada pobre e trabalhadora, silenciando sobre outros sujeitos com deficiência, cujas condições de vida lhes permitem usufruir das riquezas materiais produzidas. Ao justificarem ser a pobreza a principal causa da deficiência, esses Organismos Internacionais imputam um tipo de acobertamento, pois transferem aos indivíduos a responsabilidade pela sua situação, ao passo que a existência de sujeitos com deficiência tem forte relação com a apropriação privada no modo de produção capitalista.

Entre as funções expressas nos documentos elaborados pelos Organismos Internacionais, a educação para as pessoas com deficiência cumpriria as funções de: redução da pobreza, garantia de melhor emprego e o sustento na vida adulta, garantia de segurança social e econômica, formação de capital humano determinante para o bem-estar e riqueza pessoal, além da redução de custos econômicos e sociais gerados pela condição de deficiente.

Com base nesses elementos, questionamos: segurança social e econômica para quem? Riqueza e bem-estar para quem? Em relação à primeira indagação, consideramos que a permanência das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na escola gera, sim, um tipo de segurança social, uma vez que essa é uma luta constante da classe trabalhadora. Logo, se as crianças estão na escola ocorre uma diminuição da luta por esse direito que em tese já estaria conquistado.

No mesmo caminho, as salas de recursos multifuncionais engendraram uma falsa “segurança” no ambiente escolar, já que a abertura de espaços estruturados com equipamentos e materiais pedagógicos e professores especializados contribuiu, de certa forma, para calar a

boca daqueles que denunciavam a transferência desses alunos para a escola regular, sem que houvesse condições reais para tal. Além de minimizar as pressões e ânimos dos que denunciavam essa situação, a sala de recursos multifuncionais acentuou a divisão no interior da classe docente, mediante o dualismo entre educação geral e educação especial, professores especializados e professores de classes comuns.

Essas inferências quanto ao primeiro questionamento, nos leva a destacar a importância de outras pesquisas que dialoguem com autores que discutam essa questão da segurança social aprofundando suas relações com as políticas educacionais, no contexto da educação especial.

Quanto à segunda indagação (riqueza e bem-estar para quem?), vimos que a sala de recursos multifuncionais gerou riqueza para as empresas, mas não para a escola pública. Assim, consideramos que a sociedade pouco se beneficiou, tendo em vista que os recursos não foram utilizados de forma inteligente. Com isso, queremos reiterar: o investimento na aquisição de materiais, sem o preparo adequado do professor, é um desperdício de recursos e de tempo. Além disso, questionamos a utilização de recursos para a elaboração de relatórios técnicos, sem que haja maior controle da qualidade desses relatórios e do atendimento aos requisitos mínimos de formação dos consultores contratados no âmbito dos acordos de cooperação. Neste trabalho, outro exemplo de uso pouco inteligente dos recursos verificados foi a aquisição de programas computacionais para Comunicação Alternativa e Aumentativa de alto custo, quando há outros programas similares de custo reduzido disponíveis no país. Concomitantemente, ocorre um falseamento da realidade por parte desses Organismos Internacionais quando preconizam ser a educação em si uma forma de geração de riquezas, sem levar em consideração o contexto da sociedade em seu conjunto. No nosso modo de entender, um país não enriquece e sua população não vive melhor se não aumentar sua produção e sem que essa produção seja apropriada de forma coletiva para satisfazer valores de uso e não valores de troca.

Em relação à garantia de melhor emprego e sustento na vida adulta, não nos parece que a sala de recursos multifuncionais esteja colaborando para que isso ocorra, o que pode ter relação com as especificidades do Brasil. Temos a hipótese de que se nos períodos colonial e imperial a principal função do atendimento educacional era preparar para a subsistência, o atendimento educacional especializado no contexto atual parece manter ainda as marcas desse preparo para a subsistência. Todavia, os tempos são outros e por isso são necessários novos estudos que destaquem melhor tanto a origem das mudanças quanto das permanências. A temática do emprego produtivo precisa ser discutida por pesquisas que se dediquem em

analisar as relações entre a sala de recursos multifuncional e a entrada no mercado de trabalho; quantos alunos tiveram acesso às SRMFs nos níveis mais elevados de ensino, quantos dentre esses estão no mercado de trabalho (formal e informal) e quais postos ocupam – são questões que igualmente dizem respeito à educação especial.

Além das funções acima mencionadas, vimos que na ótica dos Organismos Internacionais a educação dos sujeitos com deficiência também cumpre a função de possibilitar o alcance das metas de universalização da educação primária. Essa meta é uma das propostas do Programa Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, principalmente nos países em desenvolvimento. Além dessa, a educação para esse público permitiria aos países cumprir as responsabilidades educacionais definidas pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Assim, a expansão das matrículas na educação especial e a expansão das salas de recursos multifuncionais possibilitaram ao Brasil chegar mais perto da meta de universalização da educação básica, proposta nos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio. Trata-se, porém, de um falso universalismo: a ampliação das matrículas não foi acompanhada de melhoria nos processos de escolarização e tampouco da elevação no nível de escolaridade dos estudantes público-alvo da educação especial.

De modo geral, a pesquisa permitiu confirmar a tese inicial de que a materialização das salas de recursos multifuncionais não tem permitido a esse espaço cumprir as funções para as quais foi criado, ou seja, as funções explicitadas no discurso político. Em nosso entendimento, isso se deve ao modelo de organização adotado que não permite superar problemas crônicos da educação especial no país, como a não aprendizagem dos alunos, a formação debilitada e precária dos professores de sala de aula regular e de AEE, a utilização de recursos por entidades não públicas, entre outros fatores.

Todavia, se, de um lado, as salas não melhoraram os níveis de escolarização para os sujeitos da educação especial, de outro, permitiram ao mercado adentrar o espaço educacional em nome de uma pretensa inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do conhecimento e altas habilidades. Assim, o capital adentra os espaços educacionais da educação especial para lucrar na comercialização de equipamentos. Nesse sentido, se o atendimento educacional especializado, por um ângulo de interpretação, não corresponde às necessidades dos estudantes e dos professores que atuam nas SRMFs, no ângulo oposto, as SRMFs dão suporte à reprodução do capital em seu aspecto material (circulação de mercadorias).

Diante do exposto, cabe uma interrogação importante: a solução para o problema seria irmos contra a instalação das salas de recursos multifuncionais e defendermos o seu fim? Em outras palavras, devemos ser contra sua expansão ou a favor dela? Tal posicionamento nos parece demasiado simplista, pois considerar a sala de recursos multifuncional como única responsável pelo fracasso da escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, seria aplicar-lhe a mesma importância dada pelos documentos nacionais. Conseqüentemente, não cabe tal pressuposto de enxergá-lo como único responsável pelos problemas apontados, uma vez que cairíamos no grave equívoco de supor que a solução estaria em eliminá-lo, para que outra forma de serviço pudesse substituí-lo. A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil comprova que a substituição de um serviço por outro não gerou mudanças significativas para a melhoria do atendimento educacional.

Dessa forma, apesar dos problemas mencionados, não podemos desconsiderar a luta histórica da classe trabalhadora para que seus filhos — com e sem limitações físicas, mentais e sensoriais — tenham garantido seu direito de acesso à educação. Nesse sentido, entendemos ser fundamental especificar melhor o que esperamos dessa sala e de que forma podemos intensificar a luta para que ela cumpra seus objetivos. Para isso, o horizonte para o qual precisamos nos voltar não é o da sala de recursos multifuncionais, que poderá sim vir a se constituir um serviço de melhor qualidade. O horizonte para o qual necessitamos nos voltar em nossas análises é o modo de produção capitalista e seus mecanismos de exploração. Sendo assim, terminamos destacando a importância do pensamento de Georges Snyders e de István Mészáros presentes na epígrafe dessa tese. Em tempos sombrios como este, não pode passar despercebida a urgência de colocarmos em prática seus ensinamentos e advertências...

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- ALAMBERT, F. A cultura no Brasil. In: DEL PRIORE, M. [et al.] **500 anos de Brasil: história e reflexões**. São Paulo: Scipione, 1999.
- ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica das Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- ALMEIDA, D. C. de S. **Entre a escola e a sociedade: bases para a formação continuada de professores de Geografia na Perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos em Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 187-228.
- ARNAL, L. de S. P. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2007.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 17, n. spe1, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Mar. 2015.
- BASBAUM, L. **História sincera da República** (Vol. 2). 4 ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1976.
- BEDAQUE, S. A. de P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. Dissertação (mestrado). Centro de Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal,RN, 2011.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas-SP: Papirus, 1998. p. 21-51.
- BIELER, R. B. **Estratégias Inclusivas para a Redução da Pobreza**. Maputo, Moçambique – 22 a 26 de Fevereiro de 2010. Aliança Global para a Deficiência e o Desenvolvimento – GPDD/ Banco Mundial/ Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento

Inclusivo Handicap Internacional. FAMOD. Disponível em: siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/.../RBB_MOZ10_Port.ppt Acesso em 15 jan. 2016.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação: Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1993.

BUENO, C.C.O.; KASSAR, M.C.M. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V.M.V. (Orgs.). **O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas universidades**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

_____. **As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil Distúrb Comun**, São Paulo, 24(3): 285-297, dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144>. Acesso em 15 mar. 2015.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente!** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BUIATI, V. P. **Atendimento educacional especializado**. Dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: repositorio.ufu.br/handle/123456789/3999. Acesso em 15 mar. 2015.

BÜRKLE, T. da S. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. Centro de Educação e Humanidades: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, A. R. de; ORSO, P. J. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: Orso et al. **A Pessoa Com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades especiais – PEE/EDUNIOESTE, 2006. pp. 155-180.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza: impactos do FMI e do Banco Mundial**. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: moderna, 1999.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 130-155.

CORREA, N. M. **Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 36ª Reunião Anual da Anped. 2013. Disponível em: 36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>. Acesso em 15 mar. 2015.

_____. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande** – MS: Análise dos indicadores. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, 2012.

COSTA, L. C. da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, Editora UEPG; São Paulo, Cortez, 2006.

DAVIES, N. O compromisso educacional da união, estados e municípios: colaboração, subordinação ou omissão? **Germinal: marxismo e educação em debate**. V. 8, nº 1. Salvador, jun. 2016. p.116-125.

DELEVATI, A. de C. **AEE: Que “atendimento” é este?** As configurações do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

DOWBOR, L. **A formação do capitalismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

EMER, S. de O. **Inclusão escolar: formação docente para uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na Sala de Recurso Multifuncional e na sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país. In: EVANGELISTA, O. (org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82

FALCÃO, M. do C. A seguridade na travessia do Estado assistencial brasileiro. In: SPOTASI, A.; FALCÃO, M. C.; TEIXEIRA, S. M. F. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 109-126.

FALEIROS, V. de P. **A política social do Estado capitalista**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FATTORELLI, M. L.; ÁVILA, R. Gastos com a Dívida Pública em 2014 superaram 45% do Orçamento Federal Executado. In: **Auditoria Cidadã da Dívida, 2015**. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2013/06/20/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/> Acesso: 28 jul. 2016.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, V. 28, nº 36, pp. 333-355, set./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876> Acesso: 20. abr. 2016.

FONTES, D. C. Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Rondônia, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. P. 235-274.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 37 ed. Tradução Galeno de Freitas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97-132.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (ORG.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

_____. **Perspectivas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. (palestra proferida em mesa-redonda). VII Congresso Brasileiro de Educação Especial–CBEE: São Carlos, 01 a 04 de novembro de 2016. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE. São Carlos, 2016.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

_____. **Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000**: a lógica gerencial. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, XXIV, 2009, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2009. p. 1-14. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/300.pdf Acesso: 15 mai. 2016.

_____. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

_____. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun., 2007.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Ag. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

GARCIA, V. G; MAIA, A. G. Características da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no censo de 2010. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2014.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964/1985 – um estudo sobre a política educacional. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de educação, Campinas, SP, 1990.

GIORGI, H. de O. **Salas de Recursos em São Bernardo do Campo**: possibilidades e limites do atendimento educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. Dissertação (mestrado). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2007.

GLAT, R. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: uma análise do atendimento educacional especializado (AEE) no sistema público de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Rio de Janeiro: RJ, 2011.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Banco Mundial/Cnotinfor Portugal. Rio de Janeiro, 2003.

GOERGEM, P. Prefácio. In: JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. s/p.

HABERT, N. **A década de 70**: apogeu e crise da ditadura militar. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

HARVEY, D. **O novo Imperialismo**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMES, S. T. **O atendimento Educacional especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

HERMES, S. T.; LUNARDI-LAZARIN, M. L. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: capturas e mobilizações da docência no atendimento educacional especializado. 35ª Reunião Anual da Anped: Porto de Galinhas-PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2231_int.pdf. Acesso: 15 mar. 2015.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2011.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva**. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação: Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, 2012.

HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v. 2, ago. 2013. p. 335-342.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G.; JANNUZZI, N. **Incidência de deficientes no Brasil segundo censo demográfico de 1991**: resultados empíricos e implicações para políticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 11, 1998. Anais... 1998. p. 2889-2908.

JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. dos S. da; HOSTINS, R. C. L. **Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs)**. 36ª Reunião Anual da Anped. Universidade Federal de Goiás-UFG/Goiânia – GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2692_texto.pdf. Acesso: 15 mar. 2015.

JORDÃO, S. G. F. **Políticas de inclusão escolar na ótica de professores de Salas de Recursos Multifuncionais**. Dissertação (mestrado) Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí-SC, 2013.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, Mai. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, Set. 2011a. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

_____. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Ag. 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

KASSAR, M. de C. M. Proposta de educação inclusiva: uma nova política? In: In: MARQUEZINE, M. C. (org.) **Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 23-34.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. Kuenzer, A; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 55-88.

KUHNEM, R. T. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, SC, 2016.

LAPLANE, A. L. F. de; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: Tendências atuais no Brasil. **Revista Teias** v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. p. 40-55.

LEMO, E. R. **Educação dos excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. Tese de livre docência. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 1981.

_____. **José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos cegos no Brasil**. Revista Palavra Final, 2016. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/~amac/Jose_Alvares_de_Azevedo.doc Acesso: 23 fev. 2017.

MARTINS, B. S. Guerra e memória social: a deficiência como testemunho. **Fractal: Revista de Psicologia** (versão on-line). vol. 25, nº.1, Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1070>. Acesso: 26 fev. 2016.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I: volume I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I: volume II**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MAZZEO, A. C. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Orgs.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-88.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Vol. 22, num. 57, mayo-agosto, 2010. Pp. 93-109. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso: 15 maio 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, Mai, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200157&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MORI, N. N. R.; BRANDAO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 3, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

NERI, M. C; SOARES, W. L. Idade, incapacidade e o número de pessoas com deficiência. **R. bras. Est. Pop.**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 303-321, jul./dez. 2004.

NERI, M. **Retratos da Deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. A nova Pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o capital e esquerda para o social**. Intelectuais da nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paul: Xamã, 2010. p. 23-38.

NEVES, L. M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: _____ (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-58.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (orgs.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 141-150.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

PADILHA, A. M. L. “Ensino inclusivo”: uma expressão incorreta. In: MARQUEZINE, M. C. [et al.] **Re’ discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 5-20.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios. In: _____ (orgs.) **Educação para todos: as muitas facetas da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013. p. 153-186.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. In: _____ (org.). **Pedagogia Cidadã**- Cadernos de Formação –História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005 p.75-100.

PAULANI, L. M. Brasil Delivery: A Política Econômica do Governo Lula. **Revista de Economia Política**, vol. 23, n 4 (92), out.-dez./2003. Disponível em: <http://www.rep.org.br/PDF/92-4.PDF> Acesso: 22 nov. 2015.

_____. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2006. p. 67-107.

_____. **Brasil delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. 3 ed São Paulo: Boitempo, 2011.

PERTILE, E. B. **Sala de Recursos Multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2014.

PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

POLITZER, G. **Princípios elementares de filosofia**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

PORTO, P. P. **Caracterização do atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais**: um estudo do contexto paranaense. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2014.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, E, G; ALMEIDA, M. A. (orgs.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

PRIETO, R. G; PAGNEZ, K. S. M. M; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

REBELO, A. S. **A transmutação do conceito de Atendimento Especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011)**. 36ª Reunião Anual da Anped. Universidade Federal de Goiás-UFG / Goiânia – GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2592_texto.pdf. Acesso: 15 mar. 2015.

_____. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado**: análise dos indicadores educacionais e matrículas de alunos com deficiência. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

_____. **A educação especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). Tese (doutorado). Centro de Ciências Humanas e Sociais: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REICHER, S. C.; ATALLA, R. A Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência – status de implementação nos países do G20. **RIADIS**, Rede Latino-Americana

de Organizações não Governamentais das Pessoas com Deficiência e suas Famílias, 2011. Disponível em: www.kas.de/wf/doc/4434-1442-5-30.pdf Acesso: 12 nov. 2015.

REGIANI, V. **Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava – PR**. Dissertação (mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

ROCHA, R. N. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Vale do Itajaí, 2014.

RODRIGUES, M. **A década de 80: Brasil: quando a multidão voltou às praças**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

RODRIGUES, M. E. N. **Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza – Ceará**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação: Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99...pb Acesso: 12 set. 2014.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a Educação Especial na década de 1990**. Configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2006.

SANTAGADA, S. A situação social do Brasil nos anos 80. **Indicadores Econômicos FEE**. Vol. 17, nº 4, 1990. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/179/389> Acesso: 13 jun. 2017.

SANTOS, FILHO, J. V. A. (et. al). Software para dispositivo eletrônico baseado em Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) para pessoas com deficiência. **Revista de Iniciação Científica de Computação**. vol. 12, nº 1, mar-jun, 2012. p. 1-15.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. **Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética**. 36ª Reunião Anual da Anped. Universidade Federal de Goiás-UFG/ Goiânia – GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2901_texto.pdf. Acesso em 15 mar. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. O estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória, ES: Edufes, 2011.

SAWAYA, R. R. Crise: um problema conjuntural ou da lógica da acumulação mundial? **Revista Estudos Avançados**. Vol. 23, nº 66, 2009. p. 53-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v23n66/a05v2366.pdf> Acesso: 23 set. 2016.

SCAFF, E. A. da S. Estado, Mercado e Educação: Arranjos e Tendências. **Revista Educação Unisinos**. Vol. 21, Nº 2, mai-ago, 2017. p. 146-154.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23. N. 02, p. 427-466, jul./dez., 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 22, n. 2, p.525-545, jul./dez., 2004.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, S; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 73-100.

SILVA, R. G. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na Educação Infantil**: uma aproximação possível. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SNYDERS. Georges. Escola, classe e luta de classes. Tradução de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, M. T. N. **Estratégia de multiplicação de políticas públicas de inclusão: itinerários no contexto educacional brasileiro**. 35ª Reunião Anual da Anped. Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: < 35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15> Acesso: 15 mar. 2015.

SOUZA, B. J. R. de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo? In: 25º **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-12.

SOUZA, E. de. **As condições do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Rolim de Moura-RO**. Monografia (graduação). Universidade Federal de Rondônia, 2017.

TOUSSAINT, E. **A bolsa ou a vida?** A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor multifuncional e as estratégias de adaptação das políticas de perspectiva inclusiva. **Anais do Encontro Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**. Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc424.pdf> Acesso: 8 fev. 2017. p. 1-19

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel de 1951 a 1978. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, S. L; FARIAS, I. M. S. de. Política educacional no Brasil: introdução histórica. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 49-72.

Documentais

BANCO MUNDIAL; OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**/World Health Organization, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPCD, 2012.

BRASIL. **Agenda social: direitos de cidadania. Pessoas com deficiência.** Brasília: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência:** Uma análise a partir das Conferências Nacionais. Presidência da República Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

_____. **Decreto 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 10 de julho de 2008, 2008a.

_____. **Decreto nº 7.892, de 23 de janeiro de 2013.** Regulamenta o Sistema de Registro de Preços previsto no art. 15 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7892.htm Acesso: 22 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2008, 2008c.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011,** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2011.

_____. **Documento Orientador:** Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso: 25 jul. 2016.

_____. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. SEESP: Brasília, 2007c.

_____. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Documento Orientador).** SEESP: Brasília, 2005.

_____. **Gastos diretos do governo.** Brasília: Portal da transparência, 2017. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br>. Acesso: 10 jan. 2018.

_____. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-89.** Brasília: Senado Federal, 1986. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=130255> Acesso: 5 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015,** que aprova a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: 7 out. 2015a.

_____. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso: 10 mai. 2016.

_____. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/N.9/2010**, de 9 de abril de 2010. Brasília, 2010b.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/N.11/2010**, de 7 de maio de 2010. Brasília, 2010c.

_____. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2004. Disponível em: www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/.../08_ppa_aval_vol01_tomo01.pdf. Acesso: 2 mai. 2015.

_____. **Plano Plurianual 2016-2019**: Desenvolvimento, Produtividade e Inclusão Social. Brasília: Ministério do Planejamento, 2015b. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-2016-2019/ppa-2016-2019-ascom-3.pdf> Acesso: 15 abr. 2016.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso: 29 ago. 2010.

_____. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007b.

_____. MEC. **Relatório de Gestão Consolidado** - Exercício 2015. Brasília, 2016.

_____. **Relatório geral de atividades do Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília: Comissão Nacional, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf> Acesso: 22 nov. 2015.

_____. **Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da CDPD (2008-2010)**. Brasília, 2010d.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 04, de 02 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

_____. **Salas de recursos multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: Seesp, 2006.

BRASIL/CENESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área da deficiência mental / CENESP. — Rio de Janeiro: FAE, 1984. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002898.pdf> Acesso: 19 mar. 2017.

BRASIL/SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial** – área de altas habilidades. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial** – área de deficiência auditiva. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial** – área de deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 1995c.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área de deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 1995d.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área de deficiência múltipla.** Brasília: MEC/SEESP, 1995e.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área de deficiência visual.** Brasília: MEC/SEESP, 1995f.

CNPJ. **Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.** 2016. Disponível em: <http://cnpj.info> Acesso: 20 dez. 2016.

FNDE. Ata de Registro de Preços nº 78. Brasília, 2012a.

_____. Ata de Registro de Preços nº 79. Brasília, 2012b.

_____. Ata de Registro de Preços nº 80. Brasília, 2012c.

_____. Ata de Registro de Preços nº 82. Brasília, 2012d.

_____. Ata de Registro de Preços nº 97. Brasília, 2012e.

_____. Ata de Registro de Preços nº 44. Brasília, 2013a.

_____. Ata de Registro de Preços nº 45. Brasília, 2013b.

_____. Ata de Registro de Preços nº 47. Brasília, 2013c.

_____. Ata de Registro de Preços nº 48. Brasília, 2013d.

_____. Ata de Registro de Preços nº 60. Brasília, 2013e.

_____. Ata de Registro de Preços nº 61. Brasília, 2013f.

_____. Resolução nº 10 de 13 de maio de 2010. Brasília, 2010;

_____. Resolução nº 27, de 2 de junho de 2011. Brasília, 2011.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 27, de 27 de julho de 2012. Brasília, 2012.

_____. Resolução nº 19, de 21 de maio de 2013. Brasília, 2013.

_____. **Audiência Pública nº 6/2017 de 28 de junho de 2017.** Especificações técnicas – Salas de Recursos Multifuncionais (audiência gravada em vídeo). Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=audiencia+publica+salas+de+recursos+multi+funcionais Acesso: 24 março 2018.

CGU. **Relatório nº 160078 – Avaliação de gestão e tomadas de conta da SEESP: ano de 2004.** Brasília: CGU, 2005.

CONADE. **Relatório da 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Um olhar através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU: novas perspectivas e desafios.** Relatório Final. 1ª Edição; Brasília: SDH/PR – SNPD – Conade, 2013.

MEC/INEP. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20 jan. 2016.

OECD. **How Was Life?** Global Well - Being Since 1820. Des. Development Centre, 2014. Disponível em: http://adapt.it/englishbulletin/wp/wp-content/uploads/2014/10/oecd_2_10_2014.pdf. Acesso: 26 fev. 2016.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência. Organização das Nações Unidas, 1982. Disponível em: www.cedipod.org.br/w6pam.htm. Acesso: 22 ago. 2015.

ONU; REHABILITATION INTERNATIONAL. Carta para os Anos Oitenta. In: _____. **Relatório geral de atividades do Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília: Comissão Nacional, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf> Acesso: 22 nov. 2015. p. 30-53

PNUD. **Alguns Fatos e Números sobre as Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/> Acesso: 22 mai. 2015.

SECADI. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)**. Brasil: MEC, 2016.

_____. Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência (2015). Brasília: Secadi/Mec/Inep, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso: 28 mai. 2016.

_____. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2014)**. Disponível em: http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357> Acesso: 25 nov. 2014.

_____. **Relatório de gestão: exercício de 2011**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/setembro.../16429-secadi-relatorio-gestao-exercicio-2011. Acesso: 15 jan. 2017.

_____. **Relatório de gestão: exercício de 2012**. Brasília: SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14256-relatorio-gestao-da-secadi-exercicio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 24 jan. 2017.

_____. **Relatório de gestão exercício de 2013**. Brasília/DF, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/CARLOS%20e/Downloads/relatorio_gestao_exercicio_2013_secadi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CARLOS%20e/Downloads/relatorio_gestao_exercicio_2013_secadi%20(1).pdf) > Acesso: 25 mar. 2015.

SEESP. **Relatório de gestão (2006)**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=23791-rg-seesp-2006-pdf&Itemid=30192. Acesso: 25 nov. 2016.

_____. **Relatório de gestão (2007)**. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=23801-rg-seesp-2007-pdf&Itemid=30192. Acesso: 25 nov. 2016.

_____. **Relatório de gestão (2008)**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16184-relatorio-gestao-seesp-2008-pdf&Itemid=30192. Acesso: 25 nov. 2016.

_____. **Relatório de gestão (2009)**. Brasília, MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16185-relatorio-gestao-seesp-2009-pdf&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso: 25 nov. 2016.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16186-relatorio-gestao-seesp-2010-pdf&Itemid=30192. Brasília: MEC, 2011. Acesso: 25 nov. 2016.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990).

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso: 20 out. 2014.

UNICEF. **Situação da infância e da adolescência brasileira 2009** — O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

_____. **Situação mundial da Infância**: crianças com deficiência. Unicef, 2013. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf. Acesso: 13 jan. 2016.

Outras fontes:

ANGONOTÍCIAS. **Guerra de Angola causou mais de 50 mil deficientes**. Notícia veiculada em 6-08-2010. Disponível em: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/26965/guerra-de-angola-causou-mais-de-50-mil-deficientes>. Acesso: 26 fev. 2016.

CÂMARA NOTÍCIA. **Comissão discute custo de órteses e próteses para o SUS e planos de saúde**. Notícia divulgada em 17 de dezembro de 2013. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/saude/456016-comissao-discute-custo-de-orteses-e-proteses-para-o-sus-e-planos-de-saude.html> Acesso: 23 mar. 2016.

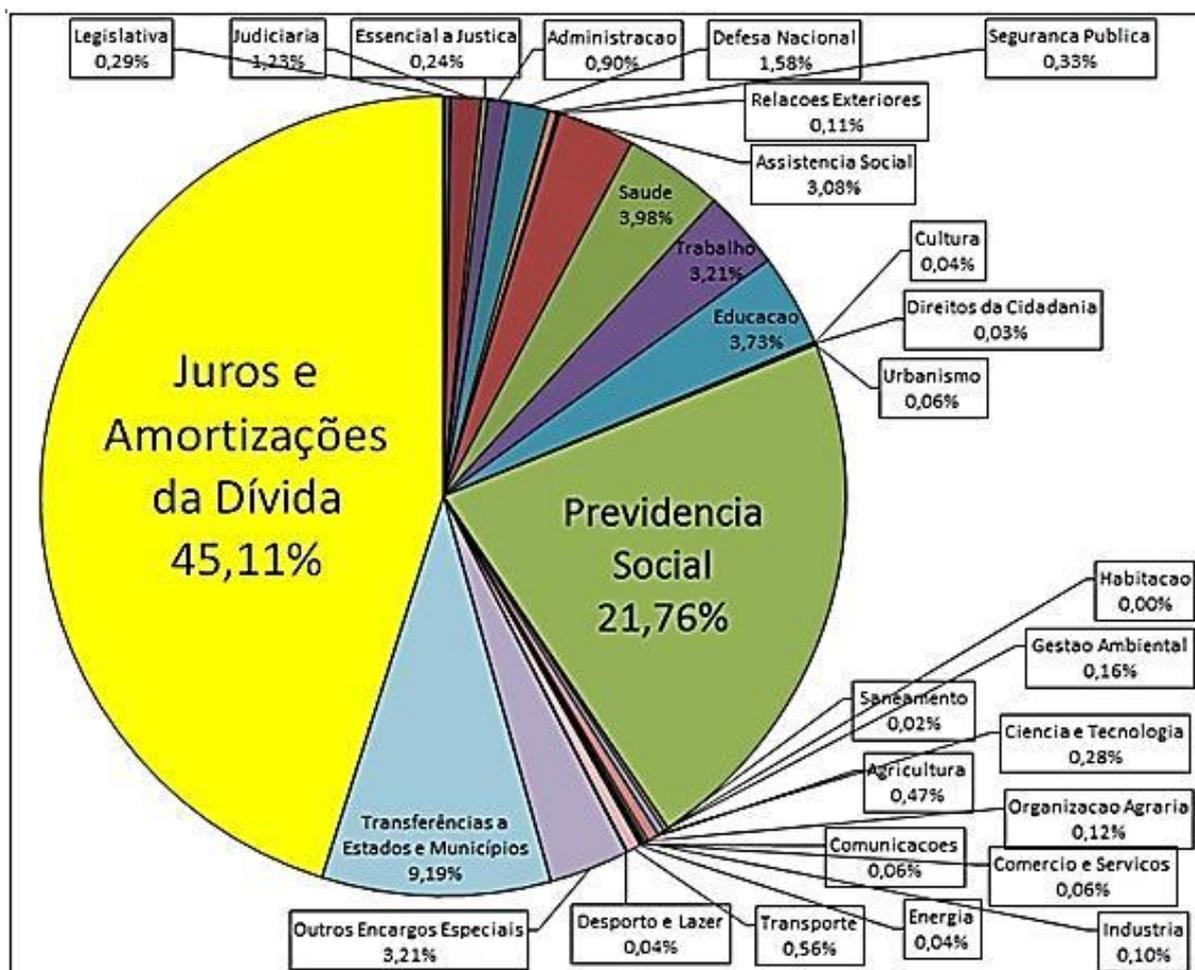
G1/GLOBO. **Campanha Menos é Mais**. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/crie-da-agua/noticia/2015/03/globo-lanca-campanha-para-incentivar-uso-consciente-de-recursos.html>. Acesso: 26 mar. de 2015.

Jornal I (*on line*). **Deficientes de guerra**: a realidade que alguns preferiam esconder. Notícia publicada em 24-12-2014. Disponível em: <https://ionline.sapo.pt/265244> Acesso em 20 fev. 2018.

ANEXOS E APÊNDICE

ANEXO A: Orçamento Geral da União

Total do orçamento executado em 2014 = R\$ 2,168 trilhão



Fonte: < <http://www8d.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=92718> >. Notas: 1) Inclui o “refinanciamento” da dívida, pois o governo contabiliza neste item grande parte dos juros pagos. 2) Os gastos com juros e amortizações da dívida referem-se aos *GNDs 2 e 6*, e foram desmembrados da Função “Encargos Especiais”: 3) As transferências a estados e municípios referem-se ao *Programa 0903 – “Operações Especiais: Transferências Constitucionais e as Decorrentes de Legislação Específica”*, e também foram desmembradas da Função “Encargos Especiais”. 4) Os demais gastos da função “Encargos Especiais” foram referidos no gráfico como “Outros Encargos Especiais”, e representam principalmente despesas com o ressarcimento ao INSS de desonerações tributárias, subsídios à tarifa de energia elétrica, pagamento de precatórios, dentre outras. 5) O gráfico não inclui os “restos a pagar” de 2014, executados em 2015.

ANEXO C: Relação entre ODM e a dimensão da deficiência

Os ODM		A dimensão da deficiência
Objetivo 1	Erradicar a pobreza extrema e a fome	Erradicar a pobreza extrema das pessoas com deficiência e suas famílias
Objetivo 2	Alcançar a educação primária e Universal	Alcançar a educação inclusiva
Objetivo 3	Promover a igualdade entre os gêneros e dar poder às mulheres	Promover a igualdade das mulheres com deficiência
Objetivo 4	Reduzir a mortalidade infantil	Reduzir a mortalidade das crianças com deficiência
Objetivo 5	Melhorar a saúde materna	Realizar os direitos das crianças e das famílias
Objetivo 6	Combater HIV/AIDS, malária e outras doenças	Combater HIV/AIDS
Objetivo 7	Assegurar a sustentabilidade	Assegurar a sustentabilidade do meio ambiente
Objetivo 8	Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento	Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento e deficiência

Fonte: Relatório de Monitoramento Global ODM (2014, p. 42).

ANEXO D: Outros acordos de cooperação técnica e financeira (2010 a 2017)

Código do projeto	Finalidade
914BRZ1142.5 Unesco	Desenvolvimento e Consolidação das Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental.
914BRZ1009.5 UNESCO	Consolidar e avaliar as políticas públicas de diversidade implementadas no âmbito da SECADI
914BRZ1148 UNESCO	Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade, inclusão e sustentabilidade socioambiental.
914BRZ1135 Unesco	Fortalecimento de Políticas Educacionais para a Juventude
914BRZ1131.9 Unesco	Educação do Campo: Consolidação e Avaliação de Políticas Públicas
BRA/10/001 OEI	Fortalecimento da Capacidade Institucional da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

APÊNDICE A – Modelo de quadro síntese das reuniões anuais da Anped

Reunião anual: 36		Ano: 2013				
AUTOR(A)	TÍTULO	Objetivo	Aporte teórico	Aporte metodológico	Técnicas	Resultados
Adriana Cunha Padilha UFScar	O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de SP	Situar os professores de EE nas questões concernentes à docência enquanto trabalho concreto, refletindo sobre o que fazem e em quais relações e condições esse trabalho se constitui na rede estadual de SP.	Crítica e dialética Marx, Engels, Saviani, Oliveira, entre outros	Crítica e dialética	Análise Crítica do Trabalho (ACT)	O trabalho dos professores de EE parece carregar as marcas de projetos e políticas de governo que continuamente vêm impactando seu fazer docente, responsabilizando individualmente os professores por suas ações.
Nesdete Mesquita Correa UFMS	Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Apresentar um estudo dos indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no âmbito do PDE, no período de 2007 a 2010, abrangendo as cinco regiões brasileiras.	Políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir do PDE, que articulou o modelo de gestão educacional aos parâmetros do desenvolvimento econômico (âmbito universal).	Materialismo histórico dialético	Análise documental e Estatística - dados da implantação de SRMFs no período de 2005 a 2010	Verificou-se o aumento no número de distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais a partir da vigência do PDE, sobretudo em 2009, ratificando, assim, que esse Plano, por meio PAR, vem sendo determinante como plano executivo da educação e como regulador da política educacional brasileira, nos últimos anos.
Andressa Santos Rebelo UFMS	A transmutação do conceito de Atendimento Especializado na legislação educacional	Analisar a história da EE no período situado entre 1986 a 2011, buscando estabelecer: 1. De que forma se define educação especial nos documentos do	Não descrito	Não descrito	Análise documental	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educ. Incl. (2008) muda o papel do “AEE” quando aponta a complementação como única forma possível de sua existência. Mais do

	brasileira (1988-2011)	MEC, (verificando se há identificação com atendimento especializado); 2. Como o conceito de atendimento especializado foi definido em cada documento; 3. Quais serviços estavam previstos como AE.				que a transmutação do conceito de educação especial, ocorre uma redução das possibilidades de Atendimento Especializado.
Suelen Garay Figueiredo Jordão – Tatiana dos Santos da Silveira – Regina Célia Linhares Hostins – UNIVALI	Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMFs)	Avaliar como os professores interpretam e avaliam a política de SRMFs implantada na rede municipal de Balneário Camboriú/SC e identificar qual é o processo de formação inicial e continuada desses professores.	Não explícita – Formação de professores (Tardif, Fontana, Garcia. Nóvoa)	“Abordagem do ciclo de Políticas”	Pesquisa colaborativa Grupo focal	A formação não ocorreu tão somente pelo meio acadêmico, mas sim por experiências em outras esferas. Às novas demandas originadas pela atual Política concentram-se na oportunidade de mais formações continuadas. Há falta de reconhecimento enquanto professoras das SRMFs, por parte dos demais profissionais da escola e da sociedade.
Solange Santana dos Santos Fagliari – USP	A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões	Estudar a política de educação especial do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, no recorte temporal de 2009 a 2011, investigando como o município ajustou sua política local às diretrizes preconizadas pela PNEE-EI/08, bem como aos demais documentos orientadores emanados do governo federal.	Políticas públicas, educação especial e educação inclusiva.	Pesquisa qualitativa	Análise documental, entrevistas	Se., por um lado, a descentralização justificou-se na perspectiva de integrar o AEE à proposta pedagógica da escola, e de estar mais próximo aos munícipes, por outro, como consequência, constataram-se impasses no processo de implementação destas diretrizes locais, tais como a extinção de atendimentos e a dificuldade em dar continuidade a práticas e serviços já instituídos no transcorrer da história local.
Mônica Pereira dos	Ciclo de formação de professores sobre	Desenvolver um ensaio analítico acerca da	Perspectiva <i>omnilética</i> ,	Index para inclusão	Encontro de formação	Apesar dos esforços dos professores e profissionais da educação

<p>Santos UFRJ Mylene Cristina Santiago UFF</p>	<p>– inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética</p>	<p>em em uma perspectiva omnilética a partir da reflexão sobre como tem sido o desenvolvimento inicial do curso “Ciclo de Formação Continuada sobre Inclusão em Educação”, que utiliza o Index para a inclusão como fonte de inspiração e reflexão-ação.</p>	<p>complexidade (Morin), tridimensionalidade - Booth (2000)</p>		<p>continuada com grupo focal</p>	<p>envolvidos; e do espírito da legislação que regulamenta o AEE, ainda resta predominante uma concepção segregada do AEE.</p>
---	--	--	---	--	-----------------------------------	--

APÊNDICE B - Exemplo de quadro síntese de teses e dissertações

TESES – PERÍODO 2003-2014								
Autor(a)	Título	Objetivo	Aporte teórico	Aporte metodológico	Campo	Participantes	Técnicas	Resultados
Rosalba Maria Cardoso Garcia 2004 UFSC	Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira	Estudar as políticas de inclusão no Brasil, procurando compreender os processos pelos quais se articulam a educação Especial	Políticas de Inclusão: conceitos e concepções e matizes discursivos	Lógica Histórica (Thompson)	Apenas análise documental	Não houveram	Documentos nacionais e internacionais	Os discursos relacionados às políticas de inclusão propõem uma “solução” para os problemas sociais, econômicos, políticos, educacionais existentes na atualidade. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos”, na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderirem aos projetos divulgados. As diretrizes políticas para a educação especial brasileira simultaneamente divulgam a existência de uma sociedade harmônica e coesa e apresentam estratégias para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais numa lógica de mercado.

Nesdete Mesquita Corrêa UFMS 2012	Salas de recursos multifuncionais e o Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores	Analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na REME de Campo Grande, no contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação no país e o PAR, como seu meio de execução.	Materialismo Histórico Dialético	Materialismo histórico dialético	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme)	Gestores municipais da educação especial e do PAR na Secretaria Municipal de Educação (Semed).	Análise documental e estatística e conversas informais	Há intrínseca relação entre a ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande e a execução da política educacional com o PDE/PAR. Concluiu-se que apesar da grande ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais nessa rede, por meio do programa, a abrangência da oferta do AEE aos alunos da educação especial não foi ampliada, na mesma proporção, que a expansão do número dessas salas com o apoio técnico do MEC, levando o poder público municipal a realizar convênios e parcerias com instituições especializadas para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.
Katia Silva Santos UFRGS 2012	A política de Educação Especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos	Compreender as configurações assumidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da	Conceitos Bateson nos (Gregory Bateson), abordagem cognitiva	Pesquisa qualitativa	Rede municipal de Vitória da Conquista com destaque para três	Coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadores escolares, diretores,	Análise documental, entrevistas semi-estruturada observação participante e questionários	A PNEI é compreendida como “marco de referência” global pela rede municipal de Vitória da Conquista. Apesar de não ser garantia de inclusão, a existência das SRMFs no interior das

	multifuncionais: s tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista (BA)	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.	das políticas públicas. Muller e Surel Direito à educação e a Educação especial no Brasil		escolas que possuem serviço de AEE.	professores de sala regular e professores de SRMFs		escolas vem fomentando significativos movimentos de afirmação da escola pública como espaço das pessoas com deficiência, bem como uma interconexão entre as práticas da escola comum e as da escola especial.
Viviani Prado Buiati UFU 2013	Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais	Investigar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Uberlândia-MG, a fim de compreender como se configura o trabalho dessa equipe e sua interlocução com o educador regente, levando em conta a sua contribuição para o	Percurso histórico do Atendimento a pessoa com defic. no Brasil AEE	Pesquisa qualitativa	02 escolas – uma municipal e outra estadual com SRMFs no ensino fundamental .	Profissionais que atuam e coordenam o AEE, e professoras do ensino regular.	Análise documental, entrevistas	É unânime a consideração de que o AEE contribui para a escolarização dos estudantes, no entanto, há algumas problemáticas e limitações no trabalho do AEE. 1) A dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino (ensino da sala comum e ensino no AEE). 2) A falta de materiais para trabalhar com a demanda. 3) O espaço físico inadequado. 4) A ausência de formação continuada, notadamente para os professores do ensino regular. 5) Dificuldades referentes à

		fortalecimento e efetivação das metas da educação inclusiva conforme delineado pelo Ministério da Educação (MEC).						avaliação educacional dos estudantes e à organização do plano de intervenção.
Roseli Kubo Gonzales USP 2013	Educação Especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça.	Averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para Salas de recursos da rede municipal de São Paulo, com recorte de gênero e cor/raça, cotejando-os com orientações e/ou critérios oficiais para o seu encaminhamento	Relações de gênero, cor/raça e fracasso escolar.	Pesquisa qualitativa Estudo de Caso	Rede municipal de SP e uma escola de ensino fundamental	Coord. pedagógica e a professora da SR. Alunos da Sala de recursos e seus colegas das classes comuns.	Levantamento de dados estatísticos. Entrevistas. Questionários de caracterização socioeconômica	NA SECRETARIA: a maioria dos alunos atendidos nas SR em 2011 era composta por aqueles com deficiência intelectual, sendo que havia mais estudantes do sexo masculino (60,52%) e, em quase todos os tipos de deficiência e Transtorno global de desenvolvimento, houve mais meninos atendidos do que meninas. A respeito da cor/raça dos alunos com deficiência intelectual, em 2011 a Rede municipal de ensino registrou supremacia no atendimento de alunos classificados como brancos, cerca de 84%, seguidos pelos pardos (57%), os não declarados (45%) e os pretos (11%). NA

								ESCOLA: a maioria dos alunos atendidos possuía laudo clínico e não havia predominância de alunos negros, todavia, pode-se considerar que a professora tendeu a embranquecer alguns alunos. Em relação a situação socioeconômica, os alunos atendidos na Sr, tal como a amostra de estudantes das classes comuns, estavam inseridos na classe C. Desse modo, as condições de gestão e de trabalho pedagógico encontradas na escola podem justificar os dados, que não confirmam os estudos sobre gênero, cor/raça e educação especial.
Eromi Izabel Hummel Unesp – Marília 2012	Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva	Planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de	Políticas públicas e SRMFs, Tecnologia Assistiva, AEE	Pesquisa de intervenção e a pesquisa colaborativa	Rede Municipal de Londrina-PR	43 professoras de SRMult	Questionário, pré-teste e pós-teste, método observacional e ficha de registro	1) somente alguns recursos de TA estão disponíveis nas SRMFs; 2) há o desconhecimento das professoras quanto à utilização dos recursos; 3) pouco domínio quanto às noções básicas de informática; 4) o curso de formação foi significativo; no entanto, faz-se necessária a permanência da formação,

		Recursos Multifuncionais						principalmente no local de trabalho; 5) a rede de apoio colaborativa, no local de trabalho, é imprescindível para a formação do professor.
--	--	--------------------------	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE C - Lista dos artigos científicos disponíveis no portal Scielo

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 17, n. spe1, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, Mar. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 2, Ag. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

GALVAO, N. de C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 1, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. Espec., Ag. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília v. 20, n. 4, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

KASSAR, M. de C. M. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, Mai 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326220140002000207&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. espec, Ag. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 55-88.

LESSA, S. E. do C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 113, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 3, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

MATOS, N. D. de. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 1, Abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. INDICADORES EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, Mai. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326220140002000175&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, Mai 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326220140002000157&lng=en&nrm=iso. Acesso: 3 mar. 2015.

MOREIRA, F. W. Gramáticas discursivas da educação especial. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 1, Mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

MORI, N. N. R.; BRANDAO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 3, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

NABUCO, M. E. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. de; DRAGO, S. L. dos S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.

PRIETO, R. G; PAGNEZ, K. S. M. M; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 3 mar. 2015.