O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO PROGRAMA NUCLEAR DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
jotage@pucsp.br

Resumo

A incorporação da educação especial, no âmbito federal, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI pareceu constituir um avanço, na medida em que a incluiu dentro de um âmbito mais largo, da diversidade social e das consequentes políticas de inclusão. Nesta última década, a sua Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE implementou um conjunto de programas e ações que pretendeu responder às demandas da área, que merece passar por crivo crítico, objetivo deste artigo. Nesse sentido, este trabalho analisa o resultado dos programas e ações voltados ao atendimento da população da Educação Especial, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do Programa *Salas de Recursos Multifuncionais* porque constituiu ação fundamental implementada pelo Ministério da Educação de forma a incrementar os processos de inclusão escolar.

Palavras-Chaves: Atendimento educacional especializado; Políticas de educação especial; inclusão escolar; Brasil.

EDUCATIONAL SPECIALIZED CARE (AEE) AS THE NUCLEAR PROGRAM OF SPECIAL EDUCATION POLICY FOR SCHOLAR INCLUSION

José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
jotage@pucsp.br

Abstract

The incorporation of special education at the federal level, by the Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion - SECADI seems to be a step forward, in that it includes within the wider context of social diversity and the consequent inclusion policies. In this decade, their Special Education Policy Board - DPEE implemented a set of programs and actions intended to respond to the demands of the area which deserve undergo critical scrutiny, purpose of this article. In this sense, this paper analyzes the result of focused programs and activities to meet the Special Education population, with emphasis on Educational Specialized Care (AEE) through the Multifunctional Resource Rooms Program because it was the fundamental action implemented by the Department of Education in order to increase the scholar inclusion process.

Keywords: Educational Specialized Care; Special Education Policy; Scholar inclusion; Brasil.

INTRODUÇÃO

A incorporação da educação especial, no âmbito federal, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI pareceu constituir um avanço, na medida em que a incluiu dentro de um âmbito mais largo, da diversidade social e das consequentes políticas de inclusão. Nesta década, a sua Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE[1] implementou um conjunto de programas e ações que pretendeu responder às demandas da área e que merece passar por crivo crítico. Nesse sentido, este trabalho busca analisar alguns resultados que tais programas alcançaram no atendimento escolar dessa população, com ênfase nos processos de inclusão escolar.

Cabe ressaltar que, todos os programas elencados pelo Ministério se voltaram para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com superdotação/altas habilidades incluídos no ensino regular, que procuraram responder às diretrizes estabelecidas pela atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL. SEESP, 2008).

Não se pode, porém, deixar de frisar que, embora as ações políticas diretas implementadas pelo Ministério se voltassem exclusivamente para apoio ao ensino regular, as instituições especializadas filantrópico-assistenciais (em grande número e com grande influência política) continuaram recebendo financiamento público, ou seja, apesar da ênfase colocada nos processos de inclusão escolar desse alunado no ensino público, a oferta de ensino segregado por instituições privadas continuou recebendo subsídios governamentais

Na perspectiva da inclusão escolar, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, desenvolveu os seguintes programas:

[1] Até 2010, o órgão responsável pela educação especial no Ministério da Educação era a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que foi incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, perdendo o status de Secretaria, passando a ser uma das diretorias desta última, sob a denominação de Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, razão pela qual é referido neste trabalho pelas duas siglas, a depender da época em que o documento utilizado foi publicado.

Quadro 1
Programas da DPEE/SECADI/MEC

PROGRAMA	FINALIDADE [2]
1. Escola acessível	Apoio ao aluno
2. Transporte acessível	
3. Educação superior	
4. Salas de Recursos Multifuncionais - SRM	
5. Livro acessível	
6. Prolibras	Formação docente
7. CRF – Centro de Formação de Recursos - CRF	
8. Educação Inclusiva: direito à diversidade	
9. Formação continuada de professores na EE	
10. Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas	Resultados
11. Beneficiário da Prestação Continuada na Escola-BPC[3]	
12. Braille	Comissão Brasileira do Braille

Fonte: BRASIL. MEC. SECADI, 2015

Por este quadro, verifica-se que a maior parte dos programas teve por finalidade o apoio ao aluno da educação especial incluído no ensino regular (5), seguidos pelos de formação docente (4) e de resultados (2). Até o momento desta publicação, a última ação, referente ao Braille, restringiu-se à organização da Comissão Brasileira do Braille, razão pela qual não foi classificada como as anteriores.

No presente artigo vou me restringir aos programas de apoio ao aluno, que foram a pedra de toque das atuais políticas, com ênfase especial no Programa das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, sobre as quais, além da análise com base nos dados quantitativos fornecidos pelo Ministério[4], elaboro considerações sobre sua função junto à população alvo da educação especial.

[2] Esta finalidade não consta das informações da DPEE, mas foram criadas pelo autor.

[3] O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e para acessá-lo não é necessário ter contribuído com a Previdência Social. É um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

[4] Nos últimos cinco anos, tenho desenvolvido, em coautoria com a Profa. Dra. Silvia Marcia Ferreira Meletti (Universidade Federal de Londrina – UEL), um conjunto de artigos sobre as políticas brasileiras de educação especial, com base nos dados estatísticos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (Bueno & Meletti, 2011; Meletti & Bueno, 2011, 2013a e 2013b).

OS PROGRAMAS DE APOIO AO ALUNO

1. Programa Escola Acessível

Segundo informações da DPEE, o objetivo deste programa foi o de promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns.

Para tanto, previu a disponibilização de:

I – materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II – cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis;

III – outros produtos de alta tecnologia assistiva.

A tabela 1 apresenta número de escolas atendidas por unidade da Federação:

Tabela 1
Número de escolas atendidas pelo programa

Unidade da Federação	Escolas atendidas
Acre	91
Alagoas	1.005
Amazonas	204
Amapá	115
Bahia	2.112
Ceará	792
Distrito Federal	12
Espírito Santo	406
Goiás	1.027
Maranhão	899
Minas Gerais	1.329
Mato Grosso do Sul	99
Mato Grosso	223
Pará	1.297
Paraíba	589
Pernambuco	713
Piauí	600
Paraná	1.735

Rio de Janeiro	892
Rio Grande do Norte	582
Rondônia	282
Roraima	6
Rio Grande do Sul	1.384
Santa Catarina	1.328
Sergipe	180
São Paulo	1.710
Tocantins	170
TOTAL	19.782

Fonte: BRASIL.MEC.SECADI, 2015[5]

Verifica-se que, das 122.716 escolas do ensino fundamental de todo o País, somente 16% delas foram atendidas pelo Programa, ou seja, embora não se possa negar que praticamente vinte mil escolas atendidas pelo programa seja um número significativo em termos de recursos financeiros despendidos, ainda foi altamente insuficiente para atender a demanda nacional.

2. Programa Transporte Escolar Acessível

Segundo a SECADI, a Pesquisa Domiciliar para identificação das barreiras que impedem o acesso e permanência na escola dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada - BPC, realizada no período de 2009 a 2010, indicou dentre os principais motivos para o não acesso das pessoas com deficiência à escola, a falta de transporte acessível, registrando os seguintes percentuais regionais:

Tabela 2
Carência de transporte escolar acessível

Região	**%**
Nordeste	35
Centro Oeste	33
Norte	32
Sudeste	28
Sul	23

Fonte: BRASIL. MEC. SECADI, 2015

[5] Embora os dados desta tabela tenham sido colhidos no site oficial do Ministério da Educação em 2015, eles se referem ao ano de 2013, assim como os das demais tabelas, com exceção daquelas em que as datas estejam explicitamente designadas.

Para atendimento dessa demanda, o MEC, por meio de ação conjunta da SECADI e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, viabilizou a aquisição e distribuição de veículos para o transporte escolar acessível, alcançando os seguintes resultados, em 2013:

Tabela 3
Distribuição de transporte escolar

Região	BPC Fora da escola	Municípios da Região	Municípios contemplados	%	Veículos disponibili - zados	Média por municípi o
Nordeste	89.234	1.794	812	45,3	1.214	1,50
Sudeste	61.438	1.668	339	20,3	740	3,10
Norte	24.392	449	179	39,9	319	1,79
Centro Oeste	11.511	466	63	13,5	127	2,02
Sul	19.706	1.188	137	11,5	209	1,53
Brasil	206.281	5.565	1.530	27,5	2.609	1,71

Fonte: BRASIL. MEC. SECADI, 2015

Verifica-se, pelos dados acima, que a distribuição de transporte acessível procurou efetuar uma distribuição regional proporcional ao número de alunos beneficiários do Programam BPC e da quantidade de municípios de cada uma delas, embora ainda falte muito para que todos sejam atendidos.

3. Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior

Segundo a Diretoria, no período de 2005 a 2010, as chamadas publicas concorrenciais contemplaram as seguintes ações de acessibilidade à educação superior de alunos da educação especial:

a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil; e
c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;
d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para uso dos recursos de tecnologia assistiva da Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros códigos e linguagens.

Não há qualquer informação sobre o número de IES atendidas e que tipo de ação, entre as quatro selecionadas, foram efetivadas.

Mas, segundo o Ministério, o crescimento de alunos da educação especial no ensino superior é reflexo dessa política. Assim, apresenta os seguintes dados:

Tabela 4
Alunos da educação especial matriculados na educação superior

IES / Ano	Públicas	Privadas	Total
2003	1.373	3.705	5.078
2011	6.531	16.719	23.250
2013	9.409	19.812	29.221

Fonte: BRASIL. MEC. SECADI, 2015

Pode-se constar um expressivo incremento das matrículas de alunos da educação especial na educação superior, com destaque para o acesso a universidades privadas, cuja concorrência é bem menor que nas públicas.

4. Programa Livro Acessível

O objetivo do Programa visou promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.

Este objetivo envolveu as seguintes ações: a) desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy; b) realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em braille; c) disponibilização de laptops para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional; e d) criação do Acervo Digital Acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy.

A única informação disponível refere-se aos centros públicos de produção de livros acessíveis, assim distribuídos pelo país:

Tabela 5
Centros Públicos de Produção de Livros Acessíveis

Região	Unidade da Federação	Quantidade	
Nordeste	Bahia	4	14
	Sergipe	1	
	Alagoas	1	
	Pernambuco	3	
	Rio Grande do Norte	2	
	Ceará	1	
	Piauí	1	
	Maranhão	1	
Norte	Acre	1	8
	Rondônia	1	
	Amapá	1	
	Pará	2	
	Tocantins	1	
	Amazonas	1	
	Roraima	1	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	2	5
	Mato Grosso	1	
	Goiás	1	
	Distrito Federal	1	
Sudeste	São Paulo	3	14
	Minas Gerais	7	
	Rio de Janeiro	3	
	Espírito Santo	1	
Sul	Paraná	6	12
	Rio Grande do Sul	2	
	Santa Catarina	4	
Total	Brasil	53	53

Fonte: BRASIL. MEC. SECADI, 2015

Verifica-se uma distribuição equilibrada entre as Unidades da Federação e as respectivas populações.

5. Programa Salas de Recursos Multifuncionais - SRM

Vamos centrar nossa análise neste Programa porque ele foi, sem dúvida, o carro chefe da política nacional de educação especial, na medida em que foi processo pelo qual o Ministério da Educação implementou apoio especializado a alunos da educação especial incluídos nos estabelecimentos de ensino regular da educação básica.

Uma das críticas mais comuns, proveniente tanto de atores políticos quanto de pesquisadores, sobre os antigos processos de inserção de alunos com deficiência em classes regulares, denominado no Brasil de "integração escolar", antes da promulgação da Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1994), era de que, naquele modelo, toda ação estava centrada na correção das características do alunado, deixando de lado as modificações que deveriam ser efetivadas tanto nas políticas quanto na organização escolar para receber alunos com características peculiares e que demandariam transformações profundas tanto nas políticas quanto nos processos pedagógicos, este, agora, o ponto central das novas políticas de inclusão desse alunado.[6]

Nas políticas implementadas, as salas de recursos multifuncionais foram caracterizadas como um espaço provido de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que deveria ser utilizado para auxiliar a escolarização de alunos da educação especial incluídos em salas de aula do ensino regular.

Até o ano de 2013, o número instalado em todo o território nacional foi de 36.272, assim distribuídos:

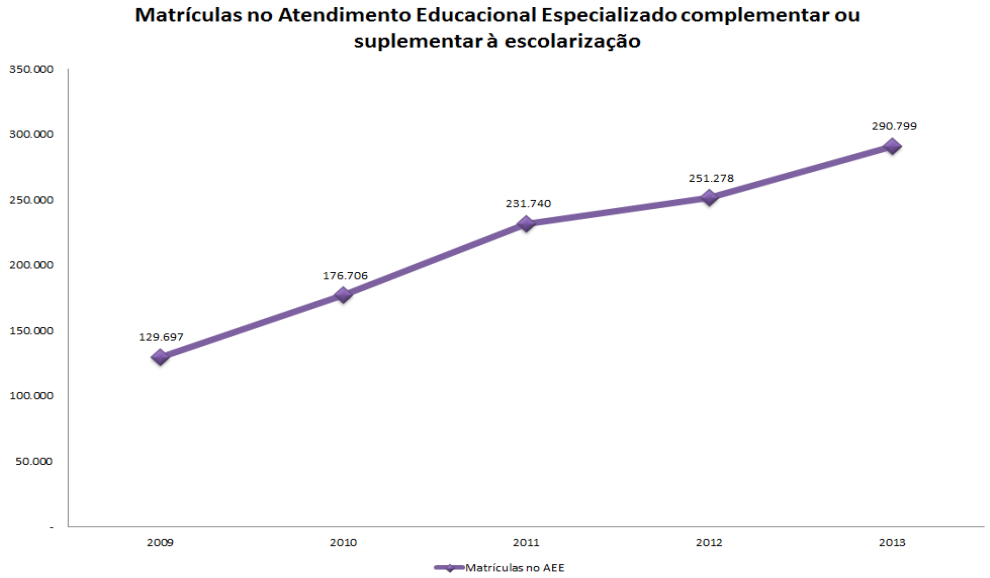
- Tipo I – 36.431
- Tipo II - 1.433
- Kits de atualização– 1.500 (BRASIL.MEC, 2015) [7]

[6] A Declaração de Salamanca no item 3 de sua carta de princípios, congregou a todos os governos que "atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais," assim como que adotassem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

[7] As salas do Tipo I e II são equipadas com os mesmos mobiliários, equipamentos e materiais, com exceção daqueles referentes ao atendimento de alunos com deficiência visual, que são exclusivas para as salas de Tipo II. (Ver anexo)

Com relação à evolução às matrículas, a situação era a seguinte:

Gráfico 1



Fonte: Censo Escolar: MEC.INEP

Constata-se, portanto que, após cinco anos da implantação da atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. (MEC. SEESP, 2008), a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM fez com que o número de matrículas no AEE mais que duplicasse.

Assim, se do ponto de vista do acesso a esse atendimento nota-se sensível crescimento, uma reflexão mais acurada sobre esse programa se justifica na medida em cabe indagar se as políticas em ação desenvolvidas no período 2008/2013 superaram as políticas anacrônicas de "integração escolar" ou se acabaram por reiterar a centralidade das ações sobre as deficiências (sem qualquer modificação no ambiente escolar), que podem apresentar, em determinados casos, alguns resultados positivos, mas, cujo resultado final, conforme Skrtic (2014, p. 176), "ao invés de soluções democráticas para reconhecidos problemas de educação especial, [...] deixa intacta e legitima a origem destes problemas – a organização convencional da escola".[8]

[8] Skrtic (2014), neste texto, faz uma crítica contundente à implementação do *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 1995), mostrando que as políticas de educação especial em ação nos EUA tem servido para a segregação de alunos negros, hispânicos e pobres. Embora este não seja o problema brasileiro, a forma pela qual analisa a relação contraditória entre a letra da lei e as práticas políticas e educacionais é bastante contributiva para se analisar a dinâmica entre as proposições e as ações das políticas brasileiras.

Com o objetivo, portanto, de superar essa visão anacrônica, a resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinou que as escolas deveriam propiciar a atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista (BRASIL. CNE, 2001).

Ou seja, esta proposição política considerou fundamental a realização de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especializado, de tal forma que ambos pudessem enriquecer as atuações: de um lado, o professor regente tinha a experiência de ministrar aulas para grupos de alunos diversificados; de outro, o professor especialista tinha a experiência de trabalho específico com determinada deficiência e a colaboração deveria contribuir para o aprimoramento de ambos.

Além dessa atuação, a resolução previa que o serviço especializado deveria ser completado em sala de recursos, considerando que ali deveria ser feita a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos, ou seja, os conteúdos curriculares que não pudessem ser apropriados pelos alunos da educação especial por meio da atuação colaborativa, deveriam ser objeto de atuação específica do especialista junto ao aluno, para a complementação ou suplementação de conteúdos escolares.

Essa abrangência do serviço de apoio especializado, com centralidade na atuação colaborativa foi, pouco a pouco, se restringindo a ações voltadas diretamente aos alunos com deficiência ou distúrbios. O próprio CNE, oito anos após a publicação das diretrizes de 2001, instituiu, em 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial a qual, embora reiterasse a sua condição de modalidade transversal em todos os níveis de ensino, restringiu sua ação à complementação ou suplementação da escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos . (BRASIL. MEC. CNE, 2009)[9]

[9] Cabe destacar que essas diretrizes, que deveriam operacionalizar as ações dispostas na Resolução CNE n. 2, de 2001, não faz qualquer referencia a outras formas que não sejam as do atendimento educacional especializado por meio das salas de recursos multifuncionais.

Vale a pena reiterar que, além de restringir a educação especial à ação das salas de recursos multifuncionais, a sua estruturação impediu o trabalho colaborativo junto do professor regente, na medida em que esse atendimento poderia ser oferecido em centros de AEE da rede pública ou em instituições especializadas, ou seja, com essa dinâmica fica claro que o AEE se voltou prioritariamente ao atendimento direto de alunos da educação especial incluídos em salas de aula do ensino regular e muito secundariamente (quando muito) ao trabalho colaborativo entre professor capacitado e especializado.

Na verdade, essa restrição ao atendimento direto aos alunos, e consequente abandono da perspectiva do trabalho colaborativo, surgiu por iniciativa da antiga Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, a partir de 2007, cujos programas em relação ao alunado da educação especial deram prioridade absoluta à implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerado como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos .

Essa redução da educação especial ao AEE estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Especial (BRASIL. MEC. CNE, 2009) ficou ainda mais evidenciada com a Nota Técnica da SEESP, divulgada em maio de 2010, a qual, com a justificativa de transformação das estruturas educacionais que reforçavam a oposição entre o ensino comum e a organização de espaços segregados, reiterou a definição da educação especial como modalidade de ensino transversal, mas restringiu-a ao AEE (BRASIL. MEC. SEESP, 2010a), na medida em que não houve qualquer outro documento que normatizasse outras ações didático/curriculares para a inclusão do alunado da educação especial nas classes regulares de ensino.

Mas qual a crítica que se pode fazer, pois, à primeira vista, parece que o AEE organizado de tal forma se contrapõe efetivamente à ultrapassada oposição entre educação regular e educação especial.

Se analisarmos mais detalhadamente a perspectiva da educação especial calcada no AEE por meio da implantação da sala de recursos multifuncionais, essa oposição parece não ser tão evidente.

Em primeiro lugar, a sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como um espaço na escola regular ou fora dela, com equipamento, mobiliário e materiais

didáticos específicos necessários ao atendimento de alunos com deficiência ou distúrbio.

Tanto é assim que, este mesmo documento, quando dispõe sobre a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico, prevê sete medidas, todas elas voltadas para o atendimento específico desse alunado:

> I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – Cronograma de atendimento aos estudantes;
> IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V - Professores para o exercício do AEE;
> VI – Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VI – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. BRASIL. (BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010)

Fica, portanto, evidente, que a educação especial, concebida como Atendimento Educacional Especializado, efetivada por meio de salas de recursos multifuncionais, centra suas atividades nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência.

Isto fica ainda mais evidente quando se verifica que o AEE pode ser oferecido na própria escola, em outra da rede pública ou por instituição especializada, que deve ser oferecido em horário inverso ao da sala de aula. Mesmo quando oferecido na mesma escola, a interlocução entre o professor regente e o professor especializado fica prejudicada, na medida em que a maioria dos professores do ensino fundamental tem carga horaria de meio período na escola e o AEE é oferecido no contraturno do período de aulas.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi cristalina ao dispor que o atendimento educacional

especializado teria como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminassem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Além disso, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado deveriam se diferenciar daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento deveria complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola ou fora dela. (BRASIL. MEC. SEESP, 2008)

Essa distinção entre a atividade de sala de aula e do AEE foi complementada, no documento, no detalhamento do AEE, que deveria disponibilizar programas de enriquecimento curricular (restrito aos alunos com superdotação/altas habilidades), o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ou seja, os únicos alunos da educação especial que deveriam receber reforço em relação ao currículo escolar eram os alunos com altas habilidades/supedotação, ou seja, exatamente aqueles que mais teriam condições pessoais para aproveitarem o currículo regular.

Aos alunos com deficiência restou o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, sob a óptica de que, com esses recursos, o aluno poderia usufruir do ensino ministrado na classe regular, o que mostra, ainda com mais força, que, apesar do discurso vibrante de transformação das estruturas educacionais arcaicas e superadas, a ação da educação especial se restringiu ao atendimento das características específicas dos alunos com deficiência ou com distúrbios, reiterando a perspectiva educativa de que seria a correção dessas características que permitiria a sua incorporação com qualidade pela escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises críticas aqui efetivadas não desconsideram que, na primeira década deste novo século, a educação especial teve incremento significativo nas políticas educacionais, especialmente no que se referiu à ampliação do acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, à oferta de transporte escolar acessível, ao controle da frequência escolar de alunos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada, ao incremento, ainda que pequeno, de acesso de alunos com deficiência à educação superior e à disponibilização crescente de livros adaptados.

Um conjunto de ações, como as adequações arquitetônicas e de mobiliário, a disponibilização de equipamentos e de matéria didático adaptado, a oferta de transporte e de livro acessível são fundamentais para a inserção do alunado da educação especial no ensino regular e merecem ser destacadas mas, a nosso juízo, insuficientes para garantir que o trabalho pedagógico resulte em elevação do desempenho escolar desses alunos.

Nesse sentido, há que se rever tanto as políticas curriculares, quanto a organização do processo pedagógico nas escolas, de tal forma que os potenciais dos alunos da educação especial possam ser aproveitados, com a adoção de práticas pedagógicas diversificadas.

Nesse sentido, a restrição das políticas de apoio pedagógico especializado às Salas de Recursos Multifuncionais, com centralidade quase que absoluta no atendimento direto dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular merece, a nosso juízo, ser reconsiderado, sob o risco de permanecermos com resultados de desempenhos escolares baixíssimos, tal como nos mostram um expressivo número de pesquisas, como as de Baptista (2011), Bueno & Marin (2011), Bueno (2012), Garcia (2006), Kassar (2012), Nabuco (2010), Silva (2014), Silveira (2006) e Meletti (2014), entre outros.

Por fim, novamente à esteira de Skrtic (1996), as políticas nacionais de educação especial, expressas fundamentalmente pelo Atendimento Educacional Especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, podem ter algum alcance prático, mas permanecem dentro do âmbito positivista, porque a ação restrita sobre o aluno com deficiência reitera a visão ultrapassada de que ela constitui a totalidade do sujeito e que necessita ser corrigida para que ele possa se integrar à escola e ao meio social. Mas que isto, como parte desse atendimento é ofertado pelas instituições filantrópicas especializadas, além de expressar a omissão do poder público (Cf. Peroni, 2009), atribui, contraditoriamente, a responsabilidade pelo sucesso da inclusão escolar a entidades cuja história foi e e continua sendo marcada fundamentalmente pela segregação de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.17, 2011, pp. 59-76.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução CNE/CBE no 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução nº 4, de 4 de outubro de 2009**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Especial.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Indicadores das Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: http://painel.mec.gov.br. Acesso em: 19/02/2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI. Disponível em http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817. Acesso em: 19/02/2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SEESP. **Nota técnica SEESP/GAB/ No. 11/2010a**, que fornece orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEESP. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, MEC/SEESP, 2010b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, MEC. SEESP, 2008.

BUENO, José Geraldo S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, vol. 24, n.3, 285-297, 2012.

_____; Marin, Alda J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: Katia R. M. Caiado; Denise M. De Jesus; Claudio R. Baptista (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre, Mediação, pp. 111-30, 2011.

_____; MELETTI, Silvia, M. Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos,** vol. 11, n. 3, 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales**. Salamanca, UNESCO, 1994

GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.12, no.3, p. 299-316, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.17, p.41-58, 2011.

MELETTI, Silvia M. Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 789-809, 2014.

_____; BUENO, José Geraldo S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: Mônica C. de Magalhães Kassar. **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas – SP, Mercado de Letras, pp. 109 a 135, 2011.

_____; BUENO, José Geraldo S. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2013a.

_____; BUENO, J. G. S . A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros.. In: Silvia M. F. Meletti; José Geraldo S. Bueno. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, p. 75-86, 2013b.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2010, Vol.40 (139), p.63-74.

PERONI, Vera M. Vidal. Políticas educacionais e a relação púbico/privado na educação. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. ANPEd, Caxambu, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados.html. Acessado em 13/10/2016.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.20, n.1, pp. 53-68, 2014.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito J. Neves. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, n. 1, p.79 a 92, 2006.

SKRTIC, Thomas M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: Barry M. Franklin (Compilador). **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 35-72,1996.

SKRTIC, Thomas M A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. In; José Geraldo S. Bueno; Kazumi Munakata; Daniel F. Chiozzini (Orgs.). **A escola como objeto de estudo**: escola, desigualdades, diversidades. Araraquara – SP, Junqueira e Marin Editores, pp. 173 a 210, 2014.

Recebido em 16 de abril de 2016.
Aprovado em 20 de maio de 2016.

ANEXO

COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

TIPO I

2.3.1. Especificação dos itens: Equipamentos	**Materiais Didático/Pedagógico**
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais l
01 Impressora laser	01Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

TIPO II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL. MEC. SEESP, 2010.

KITS DE ATUALIZAÇÃO

São compostos por mobiliário, equipamentos e materiais disponibilizados a escolas que já possuem SRM, e se subdividem em dois tipos:

- **Atualização**: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público alvo da educação especial;
- **Conversão**: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum.