

**ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PARANAÍBA/MS**

ORGANIZATION AND OPERATION OF MULTIFUNCTIONAL RESOURCE
CLASSROOMS IN PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM OF PARANAÍBA/MS

Washington Cesar Shoiti Nozu¹

Marilda Moraes Garcia Bruno²

Resumo

O presente estudo, vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial, objetivou analisar a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS. Os caminhos investigativos envolveram a realização de pesquisa colaborativa com agentes do contexto da prática – gestora de Educação Especial e oito professoras das Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública de ensino da localidade investigada. Os resultados evidenciaram dispositivos de aproximação e distanciamento entre a organização e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual e da rede municipal. Nesse processo, salientaram, ainda, a fragilidade da articulação entre o trabalho realizado nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado e a existência de relações de saber-poder, de resistência ao processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Política e Gestão da Educação Especial.

Abstract

This study, that is bound to the National Observatory on Special Education, aimed to analyse the organization and the functioning of the Specialized Educational Service that is provided by the Multifunctional Resource Classrooms in the state and municipal educational systems in the city of Paranaíba/MS. The investigative paths regarded the collaborative research with agents in the practice context - Special Education Manager and eight teachers who work in the Multifunctional Resource Classrooms in public schools of the investigated city that

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisador da Linha “Educação Especial” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE/UEMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (Ensino do Deficiente Visual) pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). E-mail: MarildaBruno@ufgd.edu.br

was mentioned. The results showed mechanisms of approaching and distancing between the organization and the functioning of the Specialized Educational Service in the state and municipal education systems. In this process, it was also highlighted the fragility of the articulation between the work done in the regular classrooms and in the Specialized Educational Service, likewise it was exposed the existence of knowledge-power relationships and the resistance to the school inclusion process of the target students of the Special Education.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Education Service. Policy and Manager of Special Education.

Introdução

A partir de meados dos anos 2000, as ações governamentais para difusão e apoio financeiro da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) como espaço privilegiado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm se destacado no contexto das políticas públicas brasileiras de Educação Especial com orientação inclusiva.

O AEE é uma garantia constitucional aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação desses alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades do AEE devem possibilitar “o enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva”. (BRASIL, 2008).

Em 2005, as primeiras SRMs foram implantadas, oficialmente, em escolas da rede pública de ensino para a realização do AEE. Com o intuito de auxiliar gestores e educadores no processo técnico e pedagógico de organização das SRMs, foi publicado, em 2006, o documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado.

Conforme esse documento, o AEE deve ser ofertado nas SRMs “[...] 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” (BRASIL, 2006, p. 13). Para tanto, as SRMs devem dispor de mobiliários, materiais didático-pedagógicos, equipamentos de

informática e outros recursos de acessibilidade adequados às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Nesse contexto, as SRMs foram sendo caracterizadas como um espaço que “pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares” (BRASIL, 2006, p. 14). Quanto à forma, o atendimento na SRMs pode “ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum”. (BRASIL, 2006, p. 14).

Para induzir essa estratégia, a partir de 2007, o Ministério da Educação (MEC) passou a lançar editais, no bojo do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para receber e selecionar propostas para financiamento de SRMs, com o objetivo de “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. (BRASIL, 2007).

Para concorrer aos editais de financiamento de implantação de SRMs, o gestor do sistema de ensino deve cadastrar e indicar as escolas junto ao Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. Para tanto, alguns critérios são estabelecidos: elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR; a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns registrada no Censo Escolar MEC/INEP; a escola deve dispor de espaço físico para a instalação da SRMs; o sistema de ensino deve prover professores para a atuação junto ao AEE. (BRASIL, 2012).

As SRMs são classificadas sob a denominação de Tipo I e de Tipo II. A composição das SRMs do Tipo I agrupa equipamentos, mobiliários e materiais para o atendimento de todo o público-alvo da Educação Especial, com exceção dos alunos com deficiência visual/cegueira. Por sua vez, as SRMs do Tipo II possuem todos os elementos da sala Tipo I somados de recursos específicos para o atendimento ao aluno com deficiência visual/cegueira. Destaca-se que, a partir de 2011, o MEC tem, progressivamente, transformado as salas do Tipo I em salas do Tipo II, mediante “kits de atualização”.

A título de ilustração, os indicadores mostram que, de 2005 a 2012, o MEC fomentou a implantação, em escolas comuns da rede pública de ensino, de 52.801 SRMs em todo o território nacional (MEC, 2013). Pelos dados nacionais apresentados, observa-se que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais encontra-se em franca

expansão e consolida-se numa das principais estratégias governamentais de apoio à inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial.

Diante deste cenário, foi constituído, em 2010, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com o intuito de “produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira” (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 12). O foco da primeira ação (2010-2014) do ONEESP foi um estudo em rede nacional acerca dos limites e possibilidades das SRMs como serviço de apoio para os alunos público-alvo da Educação Especial.

O projeto envolveu pesquisadores de 22 Universidades brasileiras, alunos de graduação e pós-graduação, professores de SRMs e gestores de Educação Especial, que possibilitaram conduzir a avaliação do AEE realizado nas SRMs de 56 municípios de 17 Estados (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Pará, Paraná). (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Este texto apresenta o recorte da investigação realizada, no ano de 2012, no município de Paranaíba, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), que alimentou os dados do projeto do ONEESP.

Localizado a leste do estado de Mato Grosso do Sul, o município de Paranaíba compreende uma extensão territorial de 5.402,656 km², ocupando uma área estratégica entre os Estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo e Minas Gerais. Integra uma região subdividida informalmente, a partir de valores culturais, sociais e econômicos, conhecida como “bolsão sul-mato-grossense”, da qual é considerada capital. A economia gira predominantemente em torno de serviços, seguidos da agropecuária e da indústria. (IBGE, 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é considerado médio (0,772), ocupando a 14^a posição no *ranking* estadual entre 77 municípios e a 1.260^a posição no *ranking* nacional entre 5.507 municípios. A população de Paranaíba está estimada em 40.192 habitantes, sendo que, deste montante, 11.641 pessoas possuem pelo menos algum tipo de deficiência permanente (auditiva, mental/intelectual, motora e/ou visual). (IBGE, 2010).

Em 2012, a educação básica em Paranaíba era ofertada pela rede estadual, municipal e privada. A rede estadual de ensino dispunha de seis escolas, todas localizadas na zona urbana, contabilizando o total de 5.127 de matrículas distribuídas no Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Por sua vez, a rede municipal era composta por 10 escolas, sendo que sete encontravam-se no perímetro urbano e três na zona rural, contabilizando o total de 3.299 matrículas distribuídas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A rede privada de ensino era composta por cinco instituições, todas situadas na zona urbana, contabilizando um total de 1.368 matrículas diluídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Especial (instituição especializada).

O AEE era ofertado, na localidade investigada, tanto pela rede pública de ensino como pela rede privada. No ano de 2012, foi ofertado o AEE em Paranaíba/MS para 105 estudantes, dos quais 22 foram atendidos em instituição especializada, 60 em três SRMs da rede estadual e 23 em duas SRMs da rede municipal.

Diante desse quadro, o presente texto, caracterizado como um relato de pesquisa, objetiva analisar a organização e o funcionamento do AEE ofertado nas SRMs da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Referencial Teórico-Metodológico

A organização e o funcionamento do AEE nas SRMs foram analisados a partir das contribuições teórico-metodológicas de Michel Foucault. Nessa perspectiva, foram pensados enquanto um conjunto de práticas discursivas (conjunto de regras históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem as condições de exercício da função enunciativa) e não discursivas (compreendem as práticas sociais e pedagógicas, as instituições, as relações de poder e ao não dito). (FOUCAULT, 2010a; 2010b).

Assim, o discurso foi tomado, simultaneamente, como um conjunto de enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2010a), mas também como um jogo estratégico polêmico, “como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta”. (FOUCAULT, 2009, p. 9).

Portanto, a noção de discurso foucaultiana funcionou como uma “caixa de ferramentas” para compreender como a proposta oficial do AEE nas SRMs tem produzido efeitos no “chão da escola”, de modo a possibilitar a captura de enunciados que circulam entre

os sujeitos da prática e identificar as estratégias de operacionalização deste serviço de Educação Especial, bem como as relações de saber-poder, as transgressões e resistências.

Para tanto, em consonância com o referencial foucaultiano, o estudo aproximou-se do método do ciclo de políticas³, proposto por Stephen J. Ball e colaboradores, sobretudo do contexto da prática para compreender como a política do AEE nas SRMs é interpretada e recriada pelos profissionais da educação. Isso porque, quem discursiva quer não discursiva,

[...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

O contexto da prática é a arena onde o texto (escrito ou não) da política é interpretado, traduzido e recriado pelos agentes institucionais (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006). É, portanto, um espaço de lutas e resistências, já que:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos [...]. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Nessa perspectiva, o contexto da prática na abordagem do ciclo de políticas não considera os agentes institucionais como meros receptores e executores da política vigente, mas sim, como sujeitos que pensam, vivenciam, recriam e dão novos sentidos à política – o que pode representar transformações significativas na proposta original. (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006).

Essa abordagem articula-se à analítica foucaultiana de que o poder é capilar, é microfísico, e está pulverizado na sociedade (FOUCAULT, 2010c). Por isso, valoriza, para além do discurso oficial, os “outros” e variados discursos. O discurso é uma prática social que se produz e gera efeitos em razão das relações de poder e saber. Assim, na sequência, o estudo empenha-se em descrever e analisar a micropolítica e os “micropoderes”, privilegiando as

³ Para Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), o ciclo de políticas é constituído em cinco contextos: o contexto da influência; o contexto da produção do texto; o contexto da prática; o contexto dos resultados/efeitos; o contexto de estratégia política. Ademais, salienta-se que os ajustes dessa proposta ficaram adstritos, nas limitações deste artigo, ao contexto da prática.

práticas locais cotidianas do processo de atuação do AEE nas SRMs no município sul-matogrossense eleito.

O caminho investigativo escolhido foi a pesquisa colaborativa como orienta Ibiapina (2008), o que possibilitou o levantamento dos enunciados e a análise do discurso dos agentes do contexto da prática por meio de encontros realizados no ano de 2012.

Assim, os sujeitos da prática envolvidos nesta pesquisa foram: a gestora de Educação Especial de Paranaíba/MS (que cumulava os cargos de Coordenadora da Educação Especial na rede municipal, desde 2003, e respondia como Técnica do Núcleo de Educação Especial na rede estadual, desde 2006); as quatro professoras que atuavam nas SRMs da rede estadual de Paranaíba/MS, referidas neste estudo como PE1, PE2, PE3 e PE4; as quatro professoras que atuam junto às SRMs da rede municipal de Paranaíba/MS, identificadas aqui como PM1, PM2, PM3 e PM4. Salienta-se que a participação dos agentes da prática na pesquisa colaborativa e a utilização dos dados coletados para fins acadêmicos e científicos foram devidamente autorizadas, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa privilegia investigação e formação, de modo a contribuir para o avanço dos conhecimentos produzidos na Academia e na escola, já que aborda questões tanto de ordem teórica quanto prática. Assim, a “[...] pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação de professores”. (IBIAPINA, 2008, p. 21).

A colaboração ocorre mediante as interações estabelecidas entre os sujeitos: de um lado, os professores com potencial para analisar as práticas pedagógicas; do outro, os pesquisadores, com potencial de formadores e organizadores das etapas formais da pesquisa. (IBIAPINA, 2008).

Dentre os procedimentos de coleta de dados recomendados por Ibiapina (2008) para a pesquisa colaborativa, este estudo optou por realização de entrevista semiestruturada com a gestora da Educação Especial e de sessões reflexivas com as professoras das SRMs, formatadas na técnica do grupo focal (GATTI, 2005). Esta técnica privilegia as relações e interações discursivas entre os participantes a partir de temas propostos pelos pesquisadores.

Para Gatti (2005, p. 11),

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica

importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado [...].

Para este trabalho foram criados dois grupos focais: um com as quatro professoras da rede estadual e outro com as quatro professoras da rede municipal. A composição de dois grupos focais justifica-se em relação aos propósitos das análises, tendentes a cotejar os dados do AEE nas SRMs da rede estadual e da rede municipal. Como enfatiza Gatti (2005, p. 21), “[...] é preciso pensar na análise pretendida quando se vai compor o grupo. Quando se vai comparar e contrastar diferentes expressões e pontos de vista, muitas vezes convém separar os diferentes tipos de pessoas que serão envolvidos em diferentes grupos”.

Os ambientes das sessões dos grupos focais foram confortáveis e acolhedores, tendo sido escolhidos pelas próprias professoras, que indicaram duas SRMs de Paranaíba/MS, uma instalada na rede estadual e outra na rede municipal, para a realização dos encontros. Cada encontro do grupo focal durou cerca de três horas, sendo que o registro das interações grupais foi realizado mediante gravação em áudio e por meio de anotações dos pesquisadores. (GATTI, 2005).

Nesse processo, o delineamento do ciclo de investigação e formação constituiu-se em 12 momentos, brevemente esboçados a seguir.

O 1º e o 2º momento compreenderam atividades entre os pesquisadores e a gestora de Educação Especial: apresentação da proposta da pesquisa; a solicitação à gestora para mediar e organizar os encontros com as professoras das SRMs das redes estadual e municipal; assinatura do TCLE e realização da entrevista com a gestora.

Do 3º ao 6º momento, foram realizadas atividades entre os pesquisadores e as quatro professoras das SRMs da rede estadual: apresentação da proposta da pesquisa; assinatura do TCLE pelas professoras; grupos focais com temas relacionados ao AEE nas SRMs; estudos e discussões sobre o AEE nas SRMs.

Por sua vez, do 7º ao 10º momento foram desenvolvidas atividades entre os pesquisadores e as quatro professoras das SRMs da rede municipal: apresentação da proposta da pesquisa; assinatura do TCLE pelas professoras; grupos focais com temas relacionados ao AEE nas SRMs; estudos e discussões sobre o AEE nas SRMs.

Por fim, o 11º e 12º momento envolveram ações entre os pesquisadores e todas as agentes da prática participantes da pesquisa, ou seja, a gestora de Educação Especial e as professoras das SRMs das redes estadual e municipal. Nesses momentos, foram apresentadas pelos pesquisadores as sínteses das demandas levantadas com a entrevista e os grupos focais e construídas, em colaboração com a gestora e as professoras das SRMs, reflexões e sugestões para potencializar o AEE nas SRMs. Ainda, os sujeitos da prática avaliaram o ciclo de investigação e formação desenvolvido pela pesquisa colaborativa.

A análise dos dados foi realizada por meio de unidades temáticas, elencadas a partir do objetivo da investigação e dos enunciados presentes nos discursos das professoras das SRMs e da gestora de Educação Especial de Paranaíba/MS.

Salienta-se que a análise dos enunciados das agentes da prática deu-se por meio da análise do discurso de inspiração foucaultiana, tomando o discurso em sua “superfície”, buscando compreender suas regularidades e suas rupturas, suas ordens e suas interdições, no bojo das relações de saber-poder.

Resultados e Discussão

Os enunciados dos sujeitos do contexto da prática, capturados durante a realização da pesquisa colaborativa, foram sistematizados, considerando o foco desta investigação, em cinco unidades temáticas, apresentadas e analisadas a seguir.

Caracterização das SRMs de Paranaíba/MS

Em 2012, a rede pública de ensino de Paranaíba/MS possuía cinco SRMs em funcionamento: três delas estavam instaladas em escolas estaduais e duas em escolas municipais.

O Quadro 1 indica a classificação das SRMs instaladas nas três escolas da rede estadual e elenca alguns recursos materiais disponíveis nesses espaços.

Quadro 1 - SRMs da rede estadual: classificação e recursos materiais disponíveis

Escola Estadual	Tipo da SRMs	Recursos materiais disponíveis
A	Tipo I	Jogos pedagógicos, computadores, notebooks
B	Tipo I	Jogos pedagógicos, computadores, notebooks
C	Tipo II	Jogos pedagógicos, brinqueado Braille, regletes, soroban, máquina Perkins, computadores, impressora Braille, kit de desenho, globo em Braille, materiais pedagógicos adquiridos e confeccionados, lupa, notebook, impressora, scanner, mouse adaptado, teclado colméia, quadro melanínico

Fonte: elaborado pelos autores

Quanto à classificação, o Quadro 1 mostra a existência de duas SRMs do Tipo I e uma SRMs do Tipo II na rede estadual de ensino de Paranaíba/MS. No que diz respeito aos espaços físicos e aos materiais disponíveis nas SRMs, todas as professoras das SRMs da rede estadual consideram que estes são, respectivamente, adequados e suficientes para a realização do AEE.

O Quadro 2 apresenta a classificação e os recursos materiais disponíveis nas duas SRMs instaladas na rede municipal de ensino.

Quadro 2 - SRMs da rede municipal: classificação e recursos materiais disponíveis

Escola Municipal	Tipo da SRMs	Recursos materiais disponíveis
A	Tipo I	Jogos pedagógicos, lupa, colméia, máquina Braille, alfabeto em Braille
B	Tipo I	Não informado pelas PM1 e PM2

Fonte: elaborado pelos autores.

Na rede municipal, ambas as SRMs são classificadas como Tipo I. Há consenso entre todas as professoras das SRMs da rede municipal no que diz respeito ao espaço físico disponibilizado para as SRMs ser adequado. Contudo, há divergências quanto aos recursos materiais disponíveis para a realização do AEE: a PM1 e a PM2 (ambas atuantes na Escola Municipal B) consideram que os recursos são insuficientes; ao passo que a PM3 e a PM4 (que atuam na Escola Municipal A) julgam que os materiais são suficientes.

Considerando os recursos materiais insuficientes nas SRMs em que trabalham, as professoras da escola B informaram que este espaço necessita, principalmente, de materiais de acessibilidade e tecnologias assistivas para atendimento satisfatório do público atendido.

Analisando os enunciados das professoras das SRMs da rede pública de Paranaíba/MS, entende-se que os espaços físicos destinados a este serviço de Educação Especial nas escolas estaduais e municipais são adequados. Quanto à suficiência de recursos das SRMs, há divergências. A maior parte das professoras considera que estes são suficientes.

Contudo, em respaldo aos enunciados das professoras (PM1 e PM2) da escola municipal B, as pesquisas de Miranda (2011) e Oliveira e Lima (2011) apontaram que muitas SRMs são equipadas com recursos materiais insuficientes para prover as necessidades educacionais dos alunos e que faltam materiais específicos para alguns atendimentos.

Identificação e Encaminhamento do Público-Alvo

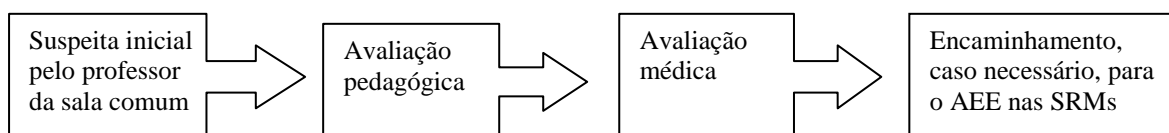
Os procedimentos de identificação e encaminhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial às SRMs são compartilhados pela rede estadual e municipal.

Em síntese, o processo de identificação do aluno público-alvo do AEE nas SRMs inicia-se com o professor da classe comum, que, quando suspeita da condição, preenche um formulário e encaminha-o para a coordenação da escola, solicitando uma avaliação pedagógica do estudante. Feito o pedido, solicita-se autorização da família do estudante para realização de avaliação pedagógica e outros encaminhamentos clínicos. A avaliação pedagógica é feita na coordenação das escolas, normalmente pela própria gestora da Educação Especial. As avaliações clínicas são realizadas nos consultórios/postos de saúde pelos seguintes profissionais: fonoaudiólogos, neurologistas, oftalmologistas, otorrinolaringologista, terapeutas ocupacionais, entre outros.

Atestada a condição, emite-se um parecer, sugerindo, se for o caso, o encaminhamento da criança para receber AEE junto às SRMs. Ainda, registra a gestora que, quando da recusa dos pais em matricular o estudante no AEE, estes assinam um termo de compromisso manifestando ciência da necessidade do serviço e isentando de responsabilidade a direção e a coordenação pedagógica da unidade escolar, bem como da Coordenação da Educação Especial do Município de Paranaíba (referente à rede municipal) ou do Núcleo de Educação Especial (referente à rede estadual).

O Diagrama 1 apresenta, de modo simplificado, o processo de identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial e o encaminhamento, quando preciso, para o AEE nas SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

Diagrama 1 – Processo de identificação e encaminhamento para as SRMs de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelos autores

No caso de suspeita de deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a avaliação pedagógica procura verificar, como informa a gestora, “*a escrita espontânea, a sequência lógica dos acontecimentos, raciocínio matemático, temporalidade, de modo a verificar se o aluno corresponde às expectativas básicas de acordo com a sua idade e série em que se encontra*”. Em se tratando de suspeita de deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira, comumente, prescinde-se da avaliação pedagógica, sendo a condição confirmada ou negada mediante laudo médico.

No que diz respeito aos critérios e definições adotados para identificação das condições, as professoras das SRMs da rede estadual hesitaram em suas respostas, delegando, inclusive, à gestora o conhecimento desses dados. Contudo, indicaram que a maior parte das suspeitas iniciais concentra-se no campo da deficiência intelectual.

Além disso, a PEI atenta-se à situação de o aluno chegar à escola no ato de matrícula já com um laudo profissional, fato que quebra a sequência dos procedimentos avaliativos apresentados e sugere a indicação imediata de serviços de apoio prestados nas SRMs.

A despeito dos atendimentos clínicos, as professoras das SRMs da rede estadual advertem para a dificuldade de encaminhamento para psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e oftalmologistas.

Ao contrário da rede estadual, as professoras das SRMs da rede municipal mostram-se satisfeitas com a articulação com os atendimentos clínicos, apontando que têm à disposição duas psicólogas que fazem os encaminhamentos nas escolas e duas fonoaudiólogas. Mencionam, ainda, o atendimento neurológico e oftalmológico junto ao posto central do município.

Quanto a suspeita inicial dos professores das salas comuns, a PM1 adverte: “*Se você deixar... todos são suspeitos*”. Prossegue: “antes, os professores vinham até a mim e falavam

que tinham um aluno com suspeita de deficiência intelectual, que ele não aprendia, não lia, não escrevia”. Assim, relata que ela acabava por fazer a identificação inicial dos estudantes. Entretanto, pontua que, com a criação do formulário de suspeita inicial, as professoras das salas comuns passaram a “*observar a criança, para depois solicitar uma avaliação pedagógica. Essa ficha a professora regular retira junto à coordenação pedagógica da escola*”. Em tom irônico, a PM1 reflete que depois que o preenchimento do formulário de suspeita inicial⁴ passou a ser de responsabilidade do professor regular, o número de solicitações para avaliação pedagógica diminuiu consideravelmente.

Glat e Pletsch (2011, p. 44) evidenciaram em seus estudos que uma das principais fragilidades na implementação das políticas de inclusão “[...] é o processo de avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais [...] (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 44). Embora situadas as relações de saber-poder do diagnóstico médico, conforme Glat e Pletsch (2011, p. 48), “[...] na prática, os professores e demais profissionais ainda consideram a avaliação clínica seu principal referencial” para os encaminhamentos dos serviços de Educação Especial. Inclusive pelo fato de que, para muitos professores, não está claro como dá a avaliação pedagógica. (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Crítérios de Agrupamento, Formas e Horários dos Atendimentos

Como já explicitado neste texto, o número total de matrículas, no ano de 2012, no AEE nas SRMs das escolas públicas de Paranaíba/MS era de 83, distribuído da seguinte maneira: 60 alunos na rede estadual e 23 alunos na rede municipal.

Na rede estadual, o critério básico para organização dos agrupamentos do AEE nas SRMs é a natureza da condição e a faixa etária, ou seja, são formados com alunos em idades próximas que apresentem a mesma natureza de deficiência (intelectual, visual, auditiva). Porém, outros critérios também foram elencados pelos professores para a composição dos grupos, tal qual o sexo (PE2) ou necessidades educacionais semelhantes (PE3).

O Quadro 3 apresenta o público atendido e as formas de atendimento no AEE das SRMs da rede estadual.

⁴ A ficha de suspeita inicial é constituída por um questionário misto com seis perguntas, que buscam, respectivamente: identificar os motivos da suspeita; descrever o desempenho do estudante sob suspeita nas atividades desenvolvidas nas diversas disciplinas; apresentar informações pessoais e de ordem social do estudante; relatar os procedimentos adotados para a aprendizagem do aluno e os resultados obtidos; apontar os recursos e procedimentos pedagógicos sugeridos pela coordenação pedagógica da escola para solução do problema; indicar se o estudante já recebeu atendimento profissional.

Quadro 3 - SRMs da rede estadual: público atendido e forma de atendimento

Escola Estadual	Tipo da SRMs	Público atendido	Forma de atendimento na SRMs
A	Tipo I	Deficiência intelectual – 13 alunos TGD – 1 aluno Baixa visão – 1 aluno	Trios e quartetos
B	Tipo I	Deficiência intelectual – 15 alunos	Trios e quartetos
C	Tipo II	Deficiência visual – 4 alunos Deficiência auditiva – 6 alunos Deficiência intelectual – 19 alunos Deficiência múltipla – 1 aluno	Individual, duplas e quartetos

Fonte: elaborado pelos autores.

Na análise do Quadro 3, evidencia-se que maioria absoluta das matrículas do AEE nas SRM da rede estadual é de alunos com deficiência intelectual, com 47 atendimentos. Ainda, cabe destacar que na SRMs da Escola Estadual A, trabalha a PE1 (por 20h). Esta mesma professora cumpre o restante da carga horária (20h) na SRMs da Escola Estadual B. Na SRMs da Escola Estadual C trabalham três professoras: a PE2, a PE3 e a PE4. Assim, por meio da leitura do Quadro 3, é possível observar que a PE1 realiza o AEE de 30 alunos. Dado o quantitativo de alunos atendidos pela PE1, faz sentido que a forma de atendimento seja organizada em grupos de três ou quatro alunos.

Quanto à frequência dos alunos ao AEE nas SRMs, as professoras da rede estadual registram que no decorrer do ano letivo há evasões, quer “*em razão do horário do atendimento ou da falta de compromisso da família*” (PE1), quer pela justificativa da distância entre a escola e a casa do aluno (PE3). A PE2 observa que “*alguns alunos são frequentes nas SRMs, mas tem faltado às aulas da classe comum*”, ao que a PE1 completa: “*eles querem vir para cá, mas não querem ir para sala regular*”. Em seus estudos, Oliveira e Lima (2011) observaram que, em uma escola da rede estadual de Belém/PA, a frequência dos alunos no AEE nas SRMs intensificava-se no período em que eram realizadas, concomitantemente, avaliações nas classes comuns – o que sugeriu um trabalho de reforço escolar nestas SRMs.

Conforme enunciam as professoras das SRMs da rede estadual, o AEE nas SRMs é ofertado no contraturno da escolarização, duas vezes por semana, sendo que cada atendimento dura cerca de duas horas e é, geralmente, como mostra o Quadro 3, realizado em grupos.

Sobre o tempo destinado para o desenvolvimento do atendimento, há consenso entre as professoras ao considerá-lo insuficiente. Oliveira e Lima (2011) constataram organização de atendimento similar numa escola estadual de Belém/PA, ofertado no contraturno, em grupos de três a quatro alunos com a mesma condição ou atendimento individual.

O Quadro 4 apresenta o público atendido e as formas de organização do AEE nas SRMs das escolas municipais de Paranaíba/MS.

Quadro 4 - SRMs da rede municipal: público atendido e forma de atendimento

Escola	Tipo da SRMs	Público atendido	Forma de atendimento na SRMs
A	Tipo I	Deficiência intelectual – 14 alunos	Individual e em duplas
B	Tipo I	Deficiência intelectual – 8 alunos PC – 1 aluno	Individual e em duplas

Fonte: elaborado pelos autores

Assim como na rede estadual, o Quadro 4 informa o predomínio de matrículas de alunos com deficiência intelectual (22 alunos) no AEE ofertado nas SRMs da rede municipal. Cabe registrar que na SRMs da Escola Municipal A trabalham duas professoras, a PM3 e PM4, enquanto que na Escola Municipal B a PM1 e PM2 exercem tal atividade.

Os agrupamentos no AEE das SRMs da rede municipal pautam-se principalmente em critérios etários, organizando os atendimentos em duplas ou individualmente. No que diz respeito à frequência dos estudantes, as professoras das SRMs não registram evasões. Entretanto, a PM3 cita o caso de um aluno que é frequente no AEE, mas que, em virtude da defasagem idade/série na classe comum e por questões familiares, tem faltado no horário da escolarização.

Na Escola Municipal A, o AEE é realizado no contraturno, duas vezes por semana, durando cerca de duas horas cada atendimento, organizado individualmente ou em duplas. Na Escola Municipal B, dado o regime peculiar de funcionamento⁵, o AEE nas SRMs é ofertado durante o horário da escolarização, duas vezes por semana, com média de 50 minutos cada atendimento, desenvolvido individualmente ou em duplas.

⁵ A Escola Municipal B trabalha com estudantes que moram na zona rural do município de Paranaíba/MS. Para atender essa população, funciona em regime de tempo integral (período matutino e vespertino), durante três dias da semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira). Em função do transporte e do próprio regime de funcionamento, os alunos recebem o AEE nas SRMs durante um momento da escolarização.

Referente ao tempo destinado aos atendimentos nas SRMs, a PM3 e a PM4, da Escola Municipal A, o consideram suficiente. Em contrapartida, a PM1 e a PM2, da Escola Municipal B, julgam que o tempo dos atendimentos é insuficiente. Em pesquisa em SRMs de escolas de Florianópolis/SC, Michels, Carneiro e Garcia (2011) levantaram que os atendimentos compreendiam o tempo de 45 minutos a uma hora por semana, fato que levou – tal como parte das professoras do AEE das SRMs da rede municipal de Paranaíba/MS – parcela dos profissionais que atuam neste espaço considerar o tempo de atendimento insuficiente.

Planejamento, Atividades Desenvolvidas e Avaliação da Aprendizagem

O planejamento coletivo entre a gestora de Educação Especial e as professoras das SRMs é prática compartilhada tanto na rede estadual como na municipal. À época da coleta dos dados desta pesquisa, este planejamento ocorria às sextas-feiras, em uma escola estadual (para as professoras das SRMs da rede estadual) e em uma escola municipal (para as professoras das SRMs da rede municipal).

Nesse processo de planejamento, ambas as redes partem de projetos temáticos, *“eleitos, buscam aproximar a vivência dos alunos”*, como relata a PM1, para a elaboração dos planos de atendimentos individualizados dos alunos do AEE das SRMs. Conforme a PE2, *“dentro dos projetos elaboram-se planos individuais”*. Amplia a PE4 informando que *“de acordo com o projeto, desenvolvemos as atividades que são planejadas às sextas-feiras. Ocorrem mudanças, por exemplo, às vezes penso que meu aluno irá fazer isso [determinada atividade] em uma aula e ele não faz, ou faz mais rápido do que o previsto”*.

Ao contrário das professoras das SRMs da rede municipal, as professoras da rede estadual consideram que o tempo disponível para o planejamento das atividades nas SRMs *“é pouco”* (PE4), dadas as especificidades e exigências de cada atendimento. Salienta-se que, as queixas nesse sentido advieram principalmente da PE1 e PE4, justamente as que realizam o maior número de atendimentos nas SRMs, respectivamente, 30 e 20 alunos.

Acerca das atividades desenvolvidas nas SRMs, as professoras da rede estadual enunciam que o AEE: para os alunos com deficiência intelectual objetiva *“superar as barreiras de aprendizagem por meio de atividades diversificadas, por meio da música – que eu gosto de trabalhar muito –, para que ele possa ter uma compreensão de leitura e escrita,*

raciocínio lógico” (PE1); para o surdo, procura “*oferecer a educação bilíngue, priorizando a língua-mãe dele e, depois que ele desenvolveu a língua dele, nós partimos para a língua dois [língua portuguesa]*” (PE3); para os cegos, tem como função “*ensinar o Braille, desenvolver as potencialidades deles dentro da orientação e mobilidade, da atividade vida diária (AVD)*” (PE2).

Assim, as professoras das SRMs da rede estadual relatam algumas experiências. Enuncia a PE4, acerca das atividades com alunos com deficiência intelectual, que “*trabalhamos com o sistema monetário brasileiro, apresentando as moedas e cédulas. Trabalhamos com poemas também. Visamos muito a autonomia deles. Trabalhamos muito por meio de jogos*”. Enuncia a PE2 a principais atividades realizadas com alunos com deficiência visual: “*trabalhar o Braille, o alinhavo, o refinamento de tato, o reconhecimento de pisos táteis, etc*”.

Adentrando nas concepções acerca do AEE produzidas pelas professoras das SRMs da rede municipal, a PM1 reproduz o discurso oficial e enuncia que este serviço “*é complementar e suplementar à sala comum*”. Nas reflexões grupais, as professoras indicam que o foco do AEE deve ser o aluno público-alvo da Educação Especial, contudo, apresentaram certa confusão quanto à complementação e suplementação, ao que justificou a PM2: “*a gente sabe fazer, mas não sabe explicar*”. Nesse momento, ao invés de aprofundar suas concepções sobre o AEE, as professoras das SRMs da rede municipal optaram por narrar as suas atividades práticas desenvolvidas e emitir reflexões sobre elas.

No que diz respeito aos objetivos do AEE para o aluno com deficiência intelectual, elencam-se “*o estímulo do raciocínio, da memória, da atenção*” (PM1), o trabalho da “*coordenação motora*” (PM4), “*da oralidade*” (PM3), “*da autonomia*” (PM2). Conforme a PM2, essas atividades objetivam que o aluno com deficiência intelectual chegue “*até a sala [comum] e possa se liberar mais para entender melhor o que está se passando lá*”. As ações narradas pelas professoras das SRMs da rede municipal aproximam-se das recomendações oficiais (BRASIL, 2006) para o atendimento do aluno com deficiência intelectual, que, por sua vez, indicam aos professores a realização de uma mediação docente capaz de “[...] desenvolver os processos cognitivos, também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 21).

As principais atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual nas SRMs da rede municipal são destacadas pela PM1: “*atividades lúdicas e prazerosas com uso*

de jogos pedagógicos, computador para pesquisas, digitação de texto e desenhos, contação de histórias, cantigas, danças, brincadeiras, pintura, recorte e colagem, músicas”.

Quanto à avaliação da aprendizagem no AEE ofertado nas SRMs, os enunciados transitam, em ambas as redes, entre as propostas de avaliação somativa e de avaliação formativa. Como relata a PE1: “a avaliação é feita semestralmente. Elaborar-se no plano de atendimento individualizado uma situação inicial do aluno e verifica-se no que ele está avançando ou não”. Complementa a PM1: “*anotamos tudo o que o aluno faz na SRMs. Propomos atividades com objetivos traçados, daí avaliamos o que se desenvolveu, as dificuldades que permanecem...*”. Por sua vez, a PM2 indica que “*a avaliação é diária, sendo que no final do ano se faz um relatório resgatando os registros diários*”.

Anache e Martinez (2009) ponderam que a avaliação deve ser parte de todo o processo de planejamento educativo, permitindo a participação de todos os envolvidos com vistas a retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas.

Especificidades do AEE e Articulação com o Ensino das Classes Comuns

Esta unidade temática concentra-se nos enunciados das professoras das SRMs acerca das especificidades do AEE e a articulação deste serviço de apoio com o trabalho das classes comuns.

Os enunciados das professoras da rede estadual aproximam-se dos proferidos pelas professoras da rede municipal quanto às especificidades do AEE em relação ao ensino ministrado nas classes comuns.

Nesse sentido, a PM3 enuncia que “o objetivo do ensino na sala comum é levar o aluno ao conhecimento acadêmico, enquanto o AEE é voltado mais à autonomia do aluno, para que ele possa melhorar sua integração na sala de aula, na escola, e fora da escola”. Complementa a PE1 que “*o AEE não é reforço! Porque no início as professoras [das classes comuns] achavam que o AEE era reforço. No AEE o trabalho é diferenciado. Não se aborda o conteúdo da mesma forma que se trabalha na classe comum*”.

O enunciado acima da PE1 reproduz o discurso oficial – “*o AEE não é reforço escolar*” – e é recorrente em pesquisas que utilizam as narrativas dos professores das SRMs (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011; MILANESI, 2012). Entretanto, é preciso

problematizar este enunciado, já que “o preço de tal concepção pode ser uma autonomia da Educação Especial em relação à Educação Básica, característica de um modelo tradicional que se desenvolveu nas instituições especializadas e que está sendo conservado na perspectiva inclusiva”. (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p. 15).

Um dos pontos mais salientados do discurso oficial para a promoção da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial é a interface que deve existir entre o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE e o da sala comum. Entretanto, os enunciados das professoras das SRMs, de ambas as redes, evidenciam a fragilidade desta articulação na rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

Assim, PE1 relata que esta interface tem se dado de forma aleatória e espontânea:

A interface com os professores das classes comuns às vezes se dá no intervalo, no recreio [...]. Tentamos ser mais natural para que o professor da classe comum não se sinta pressionado, ofereça resistência. Assim, no bate papo buscamos saber como o aluno está se portando em sala, como está sendo a interação e desempenho dele.

Problematizando a relação entre os professores das salas comuns e os das SRMs da rede municipal, com vistas a identificar a existência de interface entre esses trabalhos, a PM4 afirma que “*alguns professores são abertos; a maioria não!*”. Já a PM1 é mais contundente ao enunciar que “*se houvesse interface, existiria essa relação*”.

A fragilização da interface entre o AEE e o ensino comum também foi constatada nas pesquisas Silva (2009), Oliveira e Lima (2011) e Miranda (2011), que analisaram escolas estaduais, e nos estudos de Michels, Carneiro e Garcia (2011) e Milanesi (2012), que avaliaram escolas municipais.

Ainda, observam-se, nessa forma espontânea, não sistematizada, para articulação das ações, as relações de poder e entre os professores das SRMs e os das classes comuns. O enunciado da PE1 é ilustrativo:

Quando o professor [da sala comum] quer que eu alfabetize o aluno eu digo: professor, esse aluno, antes de ser meu, é um aluno seu! Porque às vezes o professor fala: esse aluno tem deficiência, ele é da sala de recursos. No horário do contraturno ele é meu! Mas no horário da escolarização ele é do professor da classe comum.

No caso da deficiência auditiva, a PE3 insere, para além dos professores das classes comuns e das SRMs, no contexto da rede estadual, outros agentes no campo de disputas da educação para o estudante surdo: o instrutor mediador e o intérprete. Assim, a PE3 enuncia que, quando o professor regular não assume a responsabilidade pela escolarização, “*os surdos muitas vezes ficam dependentes do instrutor mediador*”. Ainda, menciona que “*o intérprete*

não é o professor do aluno surdo. Porque às vezes há uma confusão de papéis. Se um surdo é fluente na língua dele, o intérprete só irá fazer a transmissão". Essas considerações evocam novas problematizações acerca do papel de cada um desses atores na educação do aluno surdo e sugerem as omissões, as resistências e as lutas próprias do espaço da política.

Vale mencionar que, na rede municipal, adotava-se a proposta de inserir profissionais de apoio pedagógico, denominados "monitores", nas salas comuns para acompanhar, principalmente, alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, paralisia cerebral. Esses monitores geralmente eram, de acordo com as professoras das SRMs, estagiários dos cursos de licenciatura, que, dadas as resistências e circunstâncias adversas, acabam se responsabilizando pelo ensino do aluno com necessidades educacionais especiais, como enunciam a PM1 (*"o professor entrega para o monitor!"*) e a PM4 (*"numa sala de alfabetização, os professores se angustiam [pela exigência de alfabetizar um grande número de alunos], e a alfabetização do aluno com deficiência intelectual fica para o monitor"*).

As relações entre o AEE das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS com o ensino nas classes comuns, tal como relatadas pelas professoras das SRMs, ilustram as relações de poder e saber entre os diferentes agentes da escola: os professores das classes comuns, os professores do AEE, os monitores, os instrutores/intérpretes de LIBRAS.

Conforme Veiga-Neto (2011, p. 15), "[...] foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não". Assim, os poderes, os conflitos, as chancelas, as recusas, as defesas, empreendidos no "chão da escola" sobre a proposta da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial manifestam não o consenso, mas a negociação política diante do desafio de uma instituição "aberta à diversidade".

Considerações Finais

Os discursos, por mais delimitados, restritos e escavados, trazem em si a sua incompletude, a sua inconclusão, já que os sujeitos que os produzem e deles são produtos, estão sempre em constituição, em transformação, em redefinição. Nesse sentido, as reflexões, as análises críticas, as reproduções e as problematizações apresentadas neste texto, assumem o

caráter da provisoriedade e da transitoriedade para pensar as práticas discursivas e não discursivas que produziram/produzem e governaram/governam os sujeitos público-alvo da Educação Especial, mais precisamente, nas estratégias relacionadas ao AEE nas SRMs da rede pública de ensino de um município sul-mato-grossense.

Se, de um lado, as práticas discursivas ancoram-se nas palavras, nos textos políticos, naquilo que foi e é dito por determinados sujeitos; por sua vez, as práticas não discursivas relacionam-se às ações sociais e institucionais, às práticas pedagógicas, às relações de poder, aquilo que não foi e não é dito.

Distante de buscar a homogeneização dos discursos, o estudo apresentado buscou pinçar as discontinuidades e as regularidades acerca da organização e do funcionamento das SRMs em Paranaíba/MS, evidenciadas nos enunciados dos sujeitos do contexto prática. Esses enunciados ora se aproximam ora se distanciam, ora se complementam ora se excluem, ora reproduzem os discursos oficiais ora criam novos significados à política, ora levantam espadas para a luta ora empunham escudos de defesa e resistência.

As atividades de coordenação dos serviços da Educação Especial de Paranaíba/MS, tanto da rede estadual como da rede municipal, concentra-se numa só gestora. Além disso, estando o Conselho Municipal de Educação, em 2012, em fase de implantação, a rede municipal de ensino direcionava as ações da Educação Especial pelas orientações e normatizações federais e estaduais. Essas informações, somadas aos enunciados das professoras das SRMs da rede estadual e municipal, possibilitam cogitar certa regularidade entre as práticas discursivas e não discursivas do AEE nas SRMs na rede pública de ensino do município investigado. Entretanto, destacam-se algumas especificidades de cada rede de ensino.

No processo de identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os encaminhamentos para as avaliações clínicas (fonoaudiológica, neurológica, oftalmológica, psicológica) dos alunos “sob suspeita”, na rede municipal, parecem ocorrer com mais celeridade que aqueles da rede estadual de ensino.

No que diz respeito à organização do AEE nas SRMs, a rede estadual atende, quantitativamente, um número superior de alunos junto ao AEE. Além disso, a rede estadual possui, em funcionamento, três SRMs (duas classificadas como Tipo I e uma como Tipo II), enquanto a rede municipal tem em atividade duas SRMs (ambas do Tipo I). Sobre as formas de atendimento nas SRMs, na rede estadual o AEE é desenvolvido, predominantemente, em

grupos de até quatro alunos, ao passo que na rede municipal prioriza-se o atendimento individual e em duplas.

Ainda, acerca das peculiaridades da organização do AEE nas SRMs, quanto ao horário e ao tempo, a rede estadual e a Escola Municipal A ofertam o AEE no contraturno, duas vezes na semana, com média de duas horas cada atendimento. A Escola Municipal B, dado o regime diferenciado, disponibiliza o AEE paralelo ao horário da escolarização, ofertado duas vezes na semana, com cerca de 50 minutos cada atendimento.

Outra prática descontínua advém dos enunciados que apontam que as escolas municipais, ao contrário da rede estadual, disponibilizam “monitores” para apoio pedagógico, nas classes comuns, aos alunos com deficiência intelectual, paralisia cerebral e transtornos globais do desenvolvimento.

Além disso, se, de um lado os encaminhamentos clínicos dos alunos com necessidades educacionais especiais correm com maior agilidade na rede municipal, em contrapartida, as SRMs da rede estadual parecem possuir mais recursos materiais para a oferta do AEE.

Esses apontamentos permitem verificar a dispersão dos enunciados e inferir as nuances, os detalhes, os pormenores, as especificidades, que, por meio das coisas ditas, sugerem a desconstrução de uma pretensa uniformização da política do AEE nas SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

Em contrapartida, algumas aproximações podem ser estabelecidas a partir da regularidade dos enunciados das professoras das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS, tais quais: o procedimento de identificação e encaminhamento do público-alvo da Educação Especial ao AEE nas SRMs; o reconhecimento do AEE nas SRMs como uma estratégia possível para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais; a reprodução, em alguns momentos, do discurso oficial; a ausência (de sistematização) de articulação e interface do trabalho pedagógico entre o professor da sala comum e o professor da SRMs.

Das práticas não discursivas evidenciadas pelas professoras das SRMs, destacam-se os jogos de forças manifestados nas tensões provocadas pelo processo de inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas comuns. Se os dados estatísticos oficiais acenam para um considerável crescimento no número de matrículas de alunos “especiais” incluídos nas escolas comuns, os enunciados dos agentes da prática

apontam para a invisibilidade desses sujeitos no contexto das classes comuns. Assim, por deterem os saberes específicos, às professoras das SRMs é dado o poder e o dever de incluir esse alunado no ambiente escolar comum. A desresponsabilização de professores das classes comuns e de demais profissionais da escola é caracterizada como uma recusa, uma resistência à atuação da política no contexto da prática. Dessa forma, observa-se que a proposta da inclusão escolar da população abarcada pela Educação Especial, tal como qualquer política educacional, não é estabelecida no consenso e gera, portanto, conflitos, disputas e oposições.

Nesse cenário, a enfatizada fragilidade de articulação entre o trabalho desenvolvido nas SRMs e o realizado nas classes comuns pode ser compreendida enquanto um dos efeitos dessa recusa, dessa resistência à proposta política de inclusão escolar. Ainda, ao focalizar somente nas ações das professoras das SRMs, nos serviços especializados, a organização escolar não se transforma de modo a garantir a inclusão do alunado da Educação Especial, ao contrário, reproduz as práticas não discursivas da integração, centrando todo o foco de atuação junto ao sujeito.

Em outras palavras, na contradição entre o dito e o feito, as evidências do contexto da prática elucidam a promoção de uma inclusão excludente, que, nos textos e discursos políticos, mostra-se disposta a assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem, mas que nos indícios das práticas não discursivas apresenta-se de forma precária e insuficiente, responsabilizando as professoras do AEE pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar dos alunos da Educação Especial.

Em suma, no microprocesso político da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS, a atuação do AEE nas SRMs – no contexto da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – envolve vários atores, dentre os quais a gestora de Educação Especial e as professoras das SRMs são protagonistas. O desafio mais evidente para a materialização da encenação compreende a ação de outros atores (professores das classes comuns, gestores das escolas, familiares) que, embora protagonistas, têm assumido papéis de coadjuvantes (intencionalmente ou não) na ordem do discurso da inclusão escolar na Educação Especial.

Referências

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas escolares e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009, p. 43-53.

BRASIL. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

_____. *Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2009.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2010c.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2011.

IBGE. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <www.ibge.com.br>. Acesso em 09 jun. 2012.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEC. PAINEL DE CONTROLE DO MEC. Salas de recursos multifuncionais – escolas contempladas. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Apresentação. In: _____ (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p. 9-23.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. Implicações na diversificação na dinâmica das salas de recursos multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais...**Nova Almeida: 2011. 1 CD-ROM.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, T. G. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador, BA: EDUFBA, 2011, p. 93-105.

OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. S. C. Práticas de AEE com alunos surdos em salas de recursos multifuncionais. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais...**Nova Almeida: 2011. 1 CD-ROM.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.