

A(S) POLÍTICA(S) DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marileide Gonçalves França
Universidade de São Paulo - USP
leidemary8@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca discutir as ações políticas, administrativas e pedagógicas na gestão da educação especial, a partir das diretrizes do atendimento educacional especializado no contexto de financiamento da educação básica. Partimos do pressuposto que a ação educativa é uma prática social que se constitui nas relações concretas da vida e a política pública é a materialização da intervenção do Estado na sociedade. Assim, as políticas de atendimento educacional especializado materializadas, na gestão dos municípios, são resultados das ações humanas articuladas com o contexto sociopolítico, econômico e cultural.

Palavras-chave: política educacional; educação especial; financiamento.

INTRODUÇÃO

A última década tem se apresentado como um momento de (in)definições para as políticas de Educação Especial no Brasil, com implicações na organização escolar e mudanças também no que se refere a sua gestão. O número expressivo de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino tem impulsionado a (re)elaboração de políticas públicas em diferentes âmbitos (seja no internacional, nacional, estadual e/ou municipal) na tentativa de atender à todos os alunos no contexto escolar.

Historicamente, quando se discute as políticas educacionais, entre estas as de educação especial a discussão restringe-se aos seus efeitos, resultados na prática escolar, pouco se discute acerca das condições de implementação das políticas que, por sua vez estão articuladas às questões do financiamento da educação. De acordo com Prieto (2009, p. 5) “Ainda pouco se têm divulgado análises sobre a gestão pública da educação especial em municípios e é particularmente exíguo o conhecimento sobre as formas de financiamento público adotadas para garantir o atendimento especializado”.

A gestão pública integra diferentes dimensões, como apontado por Vieira (2009, p. 24) “o valor público, as condições de implementação e as condições políticas” o que, por sua vez, pressupõe intencionalidade, disponibilidade de recursos financeiros, recursos humanos e outras condições materiais e imateriais, além de circunstâncias políticas que envolvem

negociação e conflito. Constituir um olhar de como essas redes de financiamento na área da educação especial, no âmbito da educação básica, vão se tecendo no âmbito dos sistemas municipais de educação é a intenção deste estudo.

O presente estudo procura, portanto, situar as políticas direcionadas à educação especial, no âmbito da gestão da educação básica, por meio de ações e programas articulados pelo governo federal que são articuladas/assimiladas pelas políticas municipais de educação especial, de modo a buscar seus limites e possibilidades nos processos de gestão de políticas educacionais no Brasil.

Assim, nos questionamos: Como os sistemas educacionais municipais vêm se organizando para garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais? A indução de políticas, em nível federal, pela via do financiamento levou a desarticulação de experiências e projetos voltados à educação especial no âmbito dos municípios? A adesão aos programas federais trouxe mudanças na cultura, na prática e na gestão dos sistemas e escolas? Nessa perspectiva, faz-se mister compreender como a política de atendimento educacional especializado, por meio das salas multifuncionais, em horário em contraturno está se materializando na gestão dos municípios que já tinham ou não uma política de educação especial e de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

Assim como, faz-se necessário articular essas iniciativas com a dinâmica social, uma vez que não há como dissociá-las de uma análise política e econômica tendo em vista os recursos aplicados em educação que trazem implicações para os diferentes sistemas educacionais. Portanto, a análise das políticas educacionais requer um olhar atento na tentativa de vislumbrar os pequenos movimentos e/ou mudanças no decorrer do processo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Este estudo fundamenta-se nas diretrizes políticas da educação nacional que propõem acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os alunos. Assim como, as contribuições de pesquisadores das áreas de educação especial, políticas educacionais e financiamento. Nessa perspectiva, é fundamental explicitar os pressupostos que irão permear nossas análises, no que se refere à nossa concepção de educação, Estado e política educacional. Educação aqui é entendida, conforme Dourado (2007, p. 923) como:

[...] como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade [...] educação entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas de gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação.

Nesse sentido, entendemos a ação educativa como prática social que se constitui nas relações concretas da vida e por isso é afetada pelas políticas públicas no contexto neoliberal. Dessa maneira, a política¹ educacional articula-se a um projeto de sociedade (AZEVEDO, 2001) e, portanto, atende “[...] as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos diferentes dirigentes do Estado nos diferentes tempos históricos” (GIRON, 2008, p. 180). É nesse processo dialético que as políticas sociais, entre estas, as políticas educacionais e a organização da escola, vão se constituindo e desenvolvendo suas práticas. É nesse contexto que se faz necessário refletir sobre a política pública e o papel do Estado na sociedade e sua relação com a educação.

Partimos do pressuposto de que a política pública é a materialização da intervenção do Estado na sociedade. Ou, nas palavras de Höfling (2001, p. 31), como “[...] responsabilidade do Estado - quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”. Assim, as políticas sociais são resultado da ação humana definidas e implementadas em estreita vinculação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural no qual está inserido.

Na implementação das políticas os discursos e as concepções subjacentes são interpretados e apropriados de maneira diferenciada pelos profissionais que atuam nos sistemas de ensino, podendo gerar processos de resistências, acomodações, bem como conflitos entre aquilo que está estabelecido e o que se efetiva na realidade. Desse modo, as políticas não são meramente transpostas para o contexto dos municípios; elas são interpretadas, ressignificadas, recriadas pelos sujeitos que nelas atuam, produzindo transformações significativas na política que, *a priori*, foi instituída, tendo em vista que os profissionais são sujeitos histórico-sociais marcados pelas suas experiências e valores, portanto, desempenham um papel ativo capaz de constituir outros sentidos no processo de desenvolvimento das políticas.

¹ Política como atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência humana (PARO, 2002, p. 15)

Diante das inúmeras críticas a um Estado centralizador, portanto, ineficiente e ineficaz quanto as suas formas de planejamento e gestão de políticas públicas, surgiu à necessidade de descentralização administrativa, política e financeira no país (MARTINS, 2001). Assim, no processo de reestruturação do sistema capitalista, o papel do Estado é redimensionado para o de controle e regulação, por meio dos processos centralizados de avaliação, na tentativa de manter o controle de produção da escola.

Nessa perspectiva, o Estado tem sua ação minimizada e a sociedade civil é chamada a assumir responsabilidades que antes pertenciam ao Estado. Essa configuração chega à escola em diversas instâncias, seja no currículo, seja na avaliação, seja na formação de professores entre outros elementos que constituem a organização escolar. A ação do Estado transferindo a responsabilidade das suas decisões e ações para o poder executivo local e/ou regional ou para a sociedade civil. Articula-se a este processo, um discurso de autonomia das unidades escolares como as principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem dos alunos e pela implementação de políticas educacionais.

Desse modo, o processo de descentralização se consolida num contexto de escassez de recursos públicos voltados para o setor social o que compromete o desenvolvimento de projetos pedagógicos elaborados pela escola diante da ausência de condições materiais e operacionais. Nesse sentido, a descentralização como eixo das políticas educacionais vem sendo acompanhada pela centralização das políticas sociais. Assim, estratégias no Brasil para o desenvolvimento da reforma do Estado são a privatização, publicização e a terceirização.

Na trajetória da educação especial, Bueno e Kassir (2005, p. 20) evidenciaram que “de certa forma, a história da educação especial seria ‘exemplar’ e mesmo ‘antecipadora’ do processo de publicização proposto pelo governo federal a partir da reforma do Estado”. Uma vez que o financiamento por parte do Poder Público às instituições não governamentais e filantrópicas, como APAE e Pestalozzi, tende a se fortalecer nesse contexto de distanciamento do Estado com as políticas públicas. De acordo com Dourado (2007, p. 925) “os processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado e da articulação entre as esfera pública e privada”.

No processo de constituição histórica das políticas educacionais de educação especial, Freitas (2009) identificou duas concepções diferenciadas que coexistem na sociedade brasileira. A primeira ela denomina “assistencialista/caritativa” que se desenvolve a partir da

criação de instituições especializadas voltadas para as pessoas com deficiência, como único espaço capaz de garantir o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a autora, as políticas públicas nesse contexto voltam-se para o investimento em atendimentos paralelos ao ensino comum.

A segunda concepção, “sociedade inclusiva” prevê políticas sociais que asseguram os direitos às pessoas com deficiência a participarem da sociedade como um todo, inclusive a sua inclusão nos diferentes sistemas de ensino. Essa proposta se origina a partir dos movimentos organizados, no contexto de democratização do país, pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência e impulsionadas pelas orientações de políticas públicas a nível mundial, como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990), a promulgação da Declaração de Salamanca (1994) e outros documentos.

Na educação brasileira, os documentos legais incorporaram tais mudanças, destacamos: a Constituição Federal de 1988 (CF/88) que define a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Art. 205). Nessa perspectiva, o compromisso do Poder Público se torna explícito com a educação básica, desde a educação infantil se estendendo aos demais níveis e modalidades de ensino. Cabe ressaltar no âmbito desta lei a proposição de que sejam utilizados convênios com entidades da sociedade civil para complementar os atendimentos às pessoas com deficiência.

Assim, no art. 213 define que “os recursos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação”. Dessa maneira, observamos que a responsabilidade pelo atendimento às pessoas com deficiência passa a ser compartilhada com a sociedade civil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 1996 (LDB/96), ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais serviços de apoio especializados em classes, escolas ou serviços especializados (art. 58), levando em consideração as condições específicas dos alunos. Além disso, retoma vários princípios da Constituição ora reafirmando ora ampliando-os, como o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, pressupondo uma sociedade e um sistema educacional em que todos tenham as mesmas condições para usufruir dos seus direitos e benefícios.

Entretanto, no art. 60 reafirma o compromisso em oferecer a educação especial a partir do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos ressaltando a relação contraditória entre poder público e privado na história da educação especial, na política educacional e no financiamento público para a sua manutenção. Nessa direção, a educação é tarefa compartilhada entre União, os Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º). As atribuições e competências de cada ente federado foram explicitadas por meio da Emenda Constitucional nº 14/96, art. 3º e detalhadas na LDB/96 (Art. 9º, 10, 11, 16, 17 e 67).

Nesse contexto, é enfatizado o papel coordenador e articulador da União em relação aos demais entes federados (LDB, Art 8º), tendo como uma das suas tarefas a responsabilidade pela educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, observamos transformações significativas no que tange ao âmbito jurídico-institucional: um conjunto de políticas de reestruturação de gestão, organização e financiamento da educação básica.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96, como fundo de natureza contábil em cada unidade da federação, com vigência de dez anos, estabeleceu que 60% dos recursos da educação fossem destinados ao ensino fundamental, ou seja, Estados e municípios passaram a aplicar 60% dos 25% da receita provenientes de impostos nesse nível de ensino, tendo como base o cálculo do número de alunos matriculados na rede de ensino.

Embora não tenha significado um aumento de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, como previsto na CF/88, o FUNDEF trouxe a definição de mecanismos de distribuição de recursos instituindo um novo padrão de gestão da educação básica. Contudo, de acordo com Pinto (2007, p. 3) essa mudança desencadeada pelo FUNDEF no padrão de divisão de responsabilidades “pouco contribuiu para aumentar a eficiência de gestão do sistema e menos ainda a qualidade do ensino”. Para os municípios o FUNDEF significou o aumento no número de matrículas e a ampliação de sua responsabilidade com esse nível de ensino, uma vez que o número de alunos matriculados era superior a sua capacidade de financiamento, comprometendo a sua capacidade financeira.

Assim em 2007 temos a implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) com vistas a complementar a política instituída pelo FUNDEF e contemplar a educação básica às políticas nacionais de financiamento, resgatando

“o conceito de educação básica como um direito” (PINTO, 2007, p. 888). O FUNDEB altera os critérios para distribuição de recursos entre estados e municípios incluindo todos os níveis e modalidade da educação básica, bem como o percentual sobre os impostos de 15% para 20% além de adicionar outros tributos que não estavam previstos no FUNDEF como: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), quota parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios (ITR).

Na versão final do FUNDEB foram acrescentadas as matrículas da educação infantil e da educação especial da rede conveniada sem fins lucrativos. No que se refere a distribuição de recursos o FUNDEB mantém os critérios que considera as matrículas e o custo-aluno-ano, porém estabelece coeficientes diferenciados para a distribuição de recursos para a educação básica. Além disso, observa-se políticas centralizadoras, por meio de programas e ações orientados pelo governo federal aos municípios, destacando-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados.

Esse processo contribuiu segundo Dourado (2007) para a desarticulação de políticas direcionadas a educação básica no âmbito dos municípios e Estados, para a adoção de projetos ligados as políticas do governo federal “em função da necessidade dos sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos” (p.927). Contudo, o mesmo autor afirma que tal adesão não trouxe mudanças na cultura de gestão dos sistemas e escolas, apenas “ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica, a fim de cumprir obrigações ‘contratuais’ com o governo federal no âmbito da prestação de contas” (p. 927). Contribuindo assim, para a manutenção de uma indução de políticas por meio de programas e ações financiados pelo governo federal aos demais entes federados.

A ausência de uma política que definisse o sistema de colaboração recíproca entre os entes federados contribuiu para a “desconcentração de ações educacionais” do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados. “Ou seja, o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de

planejamento, financiamento e gestão” (p. 937). Assim, o desafio é compreender como as políticas de educação especial no âmbito dos municípios se estruturam nesse contexto.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A promulgação da Constituição Federal de 1988 contribuiu significativamente com o processo de descentralização administrativa e de recursos financeiro. Nesse contexto, deu-se início a um processo de reformas empreendidas sob a justificativa da necessidade de garantir a universalização do acesso a todos à escola, e à qualidade do ensino, assim como inserir o país na nova ordem mundial globalizada. Entretanto, segundo Mendes (2009, p. 3-4)

Passados cerca de 20 anos da promulgação da última constituição federal, a realidade da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país ainda se caracteriza hoje por três vertentes. Por um lado, temos forte subsistema, com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, que é caracterizado pelo assistencialismo filantrópico. Do outro, temos um sistema educacional geral fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. Ao lado destas duas vertentes educacionais, há que se considerar, ainda, que uma proporção considerável desta população permanece à margem de qualquer tipo de escola.

Algumas políticas, programas e ações têm sido desencadeadas no âmbito federal a fim de garantir e ampliar o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais terem o atendimento pedagógico especializado no contexto da escola. A iniciativa da União, por meio da indução de políticas, programas e ações voltadas a educação especial, tem sido intensificadas nesses últimos anos, contudo observa-se uma superposição de políticas que nem sempre estão articulados com as prioridades e/ou necessidades dos Estados e municípios.

O documento “Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), publicado em janeiro de 2008, passou a orientar os sistemas de ensino para a organização de serviços e recursos de educação especial na tentativa promover respostas às necessidades especiais, reafirmando a educação especial como modalidade da educação escolar e que, portanto, perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a educação superior. Assim, as respectivas respostas devem contemplar a proposta pedagógica da escola. Essa concepção contrapõe-se à caracterização que a educação especial vem assumindo ao longo da história, no que diz respeito à estrutura e à forma de atendimento, como sistema paralelo ao ensino regular, em substituição à escolarização.

A perspectiva do documento é que haja uma ampliação de recursos e serviços como apoio ao processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas unidades de ensino. Contudo, a perspectiva adotada pelo MEC de atendimento pedagógico especializado está direcionada para o atendimento especializado em salas (de recursos) multifuncionais, no contraturno ao horário de aula. Assim, o modelo de educação especial difundido pela política nacional tem “[...] finalidade educacional e complementar/suplementar à educação básica e que a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala de recursos como estratégia de serviço educacional especializado” (GARCIA, 2008, p. 5).

De acordo com o MEC no mês de janeiro de 2010, entre “2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total”. O Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais foi lançado pelo edital nº 01 de 26 de abril de 2007, com o objetivo geral de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

No intuito de garantir a implementação da “Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, com a finalidade de garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado. O referido Decreto dispõe sobre o atendimento educacional especializado, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado [...]

O Decreto também acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências, passando este a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.

O art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, prevê:

Art. 14 Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente.

Assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Desse modo, o atendimento educacional especializado assume novas configurações tendo como *locus* específico, a sala de recursos multifuncionais e financiado pelos recursos do Plano de Desenvolvimento da Educação e pelo Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, em que é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). No decreto 6.571/2008, no Art.1º encontra-se também uma definição para o atendimento educacional especializado:

§1º—Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O programa de implementação de sala de recursos multifuncionais estabelece a educação especial como um “serviço educacional especializado complementar” enquadrando-a, segundo Garcia (2009) num “modelo gerencial de gestão”, uma vez que redimensiona a responsabilidade de execução do atendimento educacional especializado para as unidades escolares e a coordenação desse atendimento para um órgão gestor de educação especial nos diferentes sistemas de ensino, incumbidos “pela orientação, avaliação, estabelecimentos de convênios e parcerias e organização de censos, dentre outros” (p. 6) reproduzindo uma forma descentralizada de administração.

Cabe ressaltar que a implementação de tais ações insere-se no âmbito do processo de consolidação da denominada “Política de Inclusão” no Brasil, que, por sua vez, origina-se num contexto histórico-político contraditório de inclusão/exclusão, em que se busca, de um

lado, atender às necessidades dos sujeitos que estão na escola e, por outro, adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de “educação para todos” (FRANÇA, 2008). Assim, notamos que, no processo de implantação de uma política inclusiva, faz-se necessário refletir acerca das reais possibilidades para sua concretização, que perpassa, prioritariamente, pela questão de financiamento, definição de quem são os sujeitos a receberem atendimento educacional especializado, bem como pela “[...] compreensão do que significa atendimento educacional especializado [...]” (PRIETO, 2008b, p. 26).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nessa última década, evidenciamos inúmeras mudanças no que tange as políticas de inclusão escolar em diferentes municípios impulsionados pelas políticas nacionais e internacionais de uma “educação para todos”, trazendo subjacentes contradições e ambigüidades acerca desse processo. Investigar/analisar as novas configurações das políticas instituídas de educação especial nos sistemas municipais de educação se constitui o nosso grande desafio, uma vez que tentaremos acompanhar em contexto como estão sendo apropriadas as orientações das novas diretrizes do atendimento pedagógico especializado no âmbito do município.

As pesquisas realizadas nas últimas décadas referentes às políticas públicas mostram que houve significativas transformações na educação brasileira, seja na organização ou na estrutura dos sistemas educacionais, expressas tanto na base legal, produzida a partir do processo de redemocratização do país, como nas diferentes configurações de gestão. Entretanto, a compreensão desses processos não se restringe a aspectos educacionais; articula-se a um contexto mais amplo de transformações econômicas, sociais e políticas.

Assim, não podemos desconsiderar que as reformas educacionais, nos últimos anos, no Brasil, articulam-se às transformações nos modos de produção, fundamentadas nos princípios de uma economia capitalista e de uma política neoliberal. Nesse cenário, não podemos desconsiderar a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais em nosso país. Entretanto, a formulação de políticas públicas não se dá apenas no âmbito do poder público, se constitui “na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedades política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava no jogo das políticas sociais” (VIEIRA & ALBUQUERQUE, 2002, p. 26).

Faz-se necessário destacar que as ações políticas em diferentes sistemas educacionais são influenciadas por orientações, compromissos e perspectivas de políticas mais amplas a nível federal ou internacional e por isso seus princípios e/ou ações são assimilados pelos gestores de políticas públicas. Assim, buscamos discutir e entender como as políticas sugeridas a nível federal são apropriadas pelas políticas municipais/locais e administradas tendo em vista as peculiaridades/necessidades de cada contexto específico. Nesse sentido,

[...] implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-la no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (DOURADO, 2007, p. 922).

Desse modo, as configurações das políticas resultam de processos que envolvem diferentes interesses, conflitos e contradições econômicas, políticas e sociais que viabilizam ou não a implementação das regulamentações propostas pelas agendas internacionais.

Nesse sentido, esperamos com o desenvolvimento de outros estudos compreender/analisar como a política de atendimento educacional especializado, por meio das salas multifuncionais, em horário em contraturno, como perspectiva de atendimento complementar, está se materializando na gestão dos municípios, no contexto da educação básica.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. de. a educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 2001. v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001.
- BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, Carmelita Cristina, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e

- Privado: a educação especial na dança de possibilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. O **Público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. . **Educação & Sociedade**, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C.R.; JESUS, D. M. (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, IV, 2008, Porto Alegre. **Anais ... São Paulo, SP, 2008**. CD-ROM, p. 1-19.
- _____. Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXIV, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2009. p. 1-14.
- GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isto tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p.17-26, junho, 2008.
- HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, Dezembro, 2001.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, V, 2009, São Paulo. **Anais ... São Paulo, SP, 2009**. CD-ROM, p. 1-18.
- PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23.jul./dez. 2002.
- PINTO, J. M. DE R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007
- PRIETO, Rosângela Gavioli. SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008b, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008b. p. 15-27.
- _____. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. In: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, IX, 2009, São Carlos. **Anais...**São Carlos: UFSCar, 2009, CD-ROM, p. 1-9.
- VIEIRA, Sonia Lerche ALBUQUERQUE, M. G. M. Política e planejamento educacional. 3ª edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2002.
- _____. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber Livro, 2009.