

O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: INDICADORES E ASPECTOS OPERACIONAIS

ANDRESSA SANTOS REBELO/ UFMS

Resumo: A partir de 2007 a educação especial oferecida pelas escolas públicas brasileiras passou a contar com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para que pudessem desenvolver seu Atendimento Educacional Especializado. Neste texto buscamos compreender os aspectos operacionais que permeiam a implementação desse programa dentro da política de educação inclusiva por meio de revisão da literatura, recorrendo também à legislação que o respalda e a indicadores estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação. Tal programa que de início pretendia fortalecer a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, hoje disponibiliza recursos públicos para as instituições privadas de caráter filantrópico historicamente por eles beneficiado, a fim de prestarem o Atendimento Educacional Especializado complementar.

Palavras-chave: Educação Especial, Indicadores Educacionais, Salas de Recursos Multifuncionais.

O “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” vem sendo, junto aos outros programas criados pelo Governo Federal, âncora das ações para a educação especial nos últimos anos no país. Conforme a legislação em vigor, esse programa se responsabiliza pela provisão dos meios para que seja oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), suplementar e/ou complementar ao ensino regular/comum. Apesar do papel de destaque dado ao programa entre as ações do governo para a educação especial, ainda é pequeno o conhecimento sobre ele, atualmente sob o controle da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Alguns trabalhos tem se voltado para a investigação do Atendimento Educacional Especializado em diferentes municípios no âmbito da deficiência intelectual, da educação ambiental e educação infantil (CHIESA, 2009; DIAS, 2010; DA SILVA, 2008), tratando especificamente da prática nas salas de recursos. No entanto, também se faz necessário o empreendimento de pesquisas voltadas à elaboração, implantação e operacionalização do programa, que avancem no conhecimento de sua realidade e no encaminhamento de propostas consistentes para a ação política.

Iniciado em 2005 e instituído legalmente através da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) buscando apoiar os

sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, desde que os alunos com as características citadas estejam registrados no Censo Escolar (MEC/INEP).

A SECADI disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais (entre 2005 e 2011, essa função foi desempenhada pela extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP), cuja implantação depende da apresentação da demanda no Plano de Ações Articuladas (PAR), da indicação de escola para implementação do programa pelas Secretarias de Educação no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC), da licitação, aquisição e distribuição dos equipamentos e demais recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) para prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para a qualificação da educação.¹

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do SIGITEC. No ato de solicitação das salas, as Secretarias de Educação assumem o compromisso com os objetivos do programa e realizam no sistema os seguintes passos: adesão e cadastro do gestor do município (Prefeito), estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação), indicação das escolas conforme os critérios do programa, confirmação de espaço físico para a sala e confirmação de professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010a).

De acordo com o manual de implantação do programa, o MEC se responsabiliza por adquirir os recursos que compõem as salas, informar sobre a disponibilização das salas e critérios adotados, monitorar a entrega e instalação dos itens às escolas, orientar aos sistemas de ensino para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, cadastrar as

¹ Para que se melhorem os índices educacionais locais, os municípios devem elaborar os seus planos plurianuais para um período de quatro anos por meio do PAR, que se trata de um apoio técnico e financeiro oferecido pelo MEC, pelo FNDE mediante ações, programas e projetos para o alcance das metas estabelecidas no PDE. O PAR é desenvolvido em duas etapas, a primeira com o diagnóstico da realidade local para a identificação das medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, visando à melhora da qualidade da educação básica, em que o gestor descreve o tipo de apoio que o estado ou município necessita ao detalhar um conjunto de ações. Esse diagnóstico é realizado por uma equipe técnica local. Na segunda etapa o PAR é aprovado pelo MEC e assinam-se os termos da cooperação técnica entre as partes (o município, o MEC e o FNDE) (CORRÊA, 2011).

escolas com salas de recursos multifuncionais instaladas, promover a formação continuada de professores para nelas atuar, encaminhar, assinar e publicar os contratos de doação, atualizar os recursos das salas criadas pelo programa e apoiar à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. Estão previstas também visitas de técnicos do MEC nas salas de recursos multifuncionais, bem como o encaminhamento da “Revista Inclusão” e demais publicações do MEC às escolas. Para tanto, todas as salas de recursos multifuncionais deverão manter atualizado seu registro de funcionamento no Censo Escolar e preencher formulários enviados pelo MEC para atualização de cadastro (BRASIL, 2010a).

A doação dos itens se configura em entrega de bens do patrimônio público para guarda e cuidados dos beneficiários. O “Contrato de Doação” dos bens das salas de recursos multifuncionais é formalizado pelo Ministério da Educação, que encaminha este em três vias para assinatura do titular da Secretaria de Educação, estipulando prazo de 30 dias para seu retorno. Após o ato de assinatura do titular da SEESP (papel atualmente desempenhado pelo titular da SECADI), os contratos são publicados no Diário Oficial da União, sendo efetivada a devolução das cópias referente às respectivas Secretarias de Educação (BRASIL, 2010a).

Após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas pelo programa, as Secretarias de Educação devem: informar às escolas sobre sua indicação, monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas, orientar quanto à institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado no projeto político pedagógico, acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos, validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC, promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos, apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o Atendimento Educacional Especializado, assinar e retornar ao MEC o Contrato de Doação dos recursos (BRASIL, 2010a).

No período de 2005 a 2011 foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios. Do total de salas implantadas no período, 36.385 são do Tipo I e 1.416 são do Tipo II, com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual. Até 2010, esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.²

As salas Tipo I são compostas por microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, monitor LCD 32 polegadas, fones de ouvido e microfones, scanner,

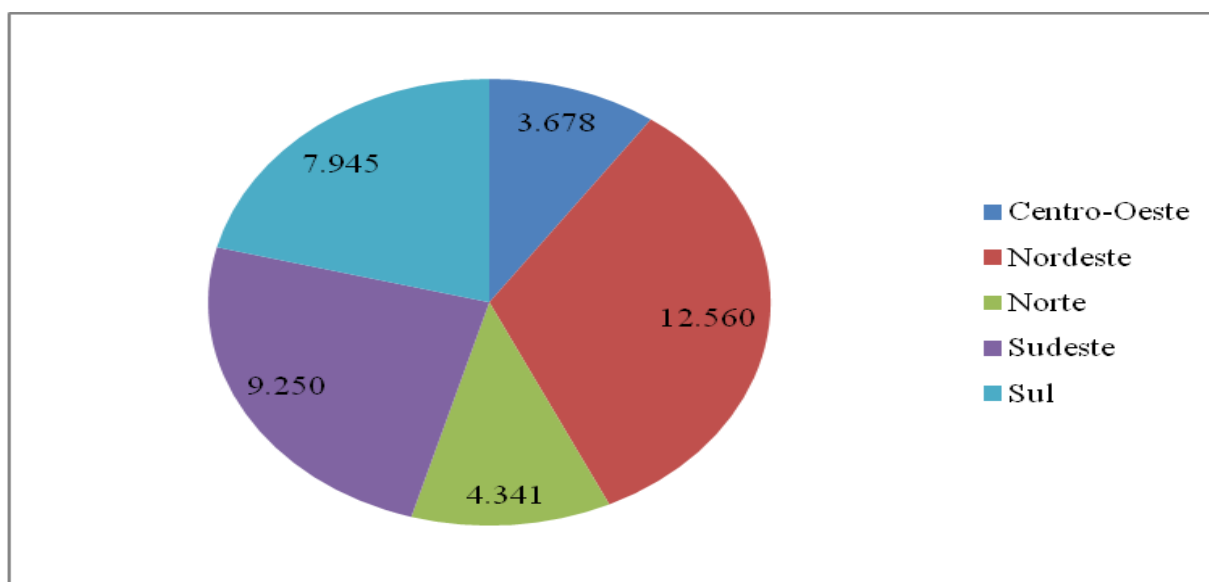
² Disponível em: < http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_70.php > Acesso em: 31 nov. 2011.

impressora laser, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, *software* para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica), dominó de animais em Língua de Sinais, memória de antônimos em Língua de Sinais, conjunto de lupas manuais (aumento três, quatro e cinco vezes), dominó com textura, plano inclinado (estante para leitura), mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário de aço, mesa para computador, mesa para impressora e quadro melanínico (lousa para sala de aula feita de compensado de 12 mm, multilaminada revestida na cor branca, possui bordas em perfil de alumínio e suporte para parede medindo 1,20 x 2,20m).

As salas Tipo II além dos recursos anteriores são acrescidas de outros recursos voltados ao atendimento de crianças com deficiência visual, os quais são impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora e *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.³

Entre os anos de 2005 e 2011, 37.774 escolas foram contempladas com salas de recursos multifuncionais, localizadas em sua maior parte nas regiões Nordeste e Sudeste:

Gráfico 1 - Localização das escolas com salas de recursos multifuncionais por região (2005-2011)

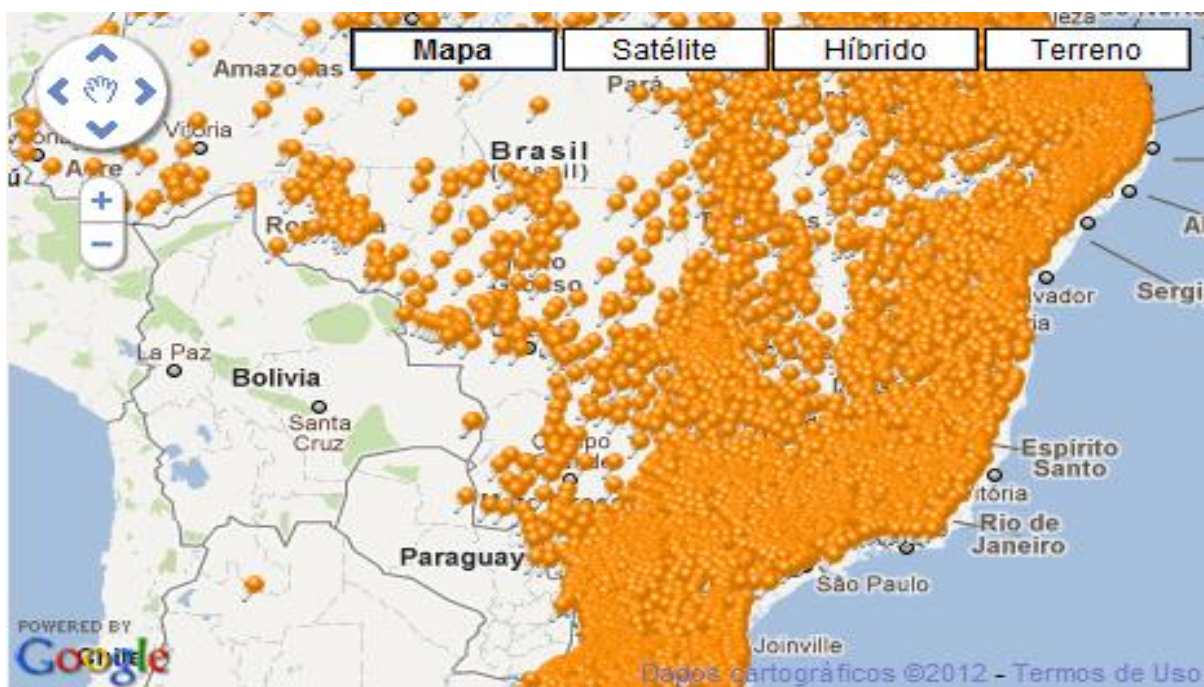


Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

As regiões Centro Oeste e Norte respondem pelo menor número de salas implantadas. Abaixo, na Figura 1 podemos comprovar isso, observando a localização atual das salas de recursos multifuncionais no país:

Figura 1 - Mapa com a localização das escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005-2011)

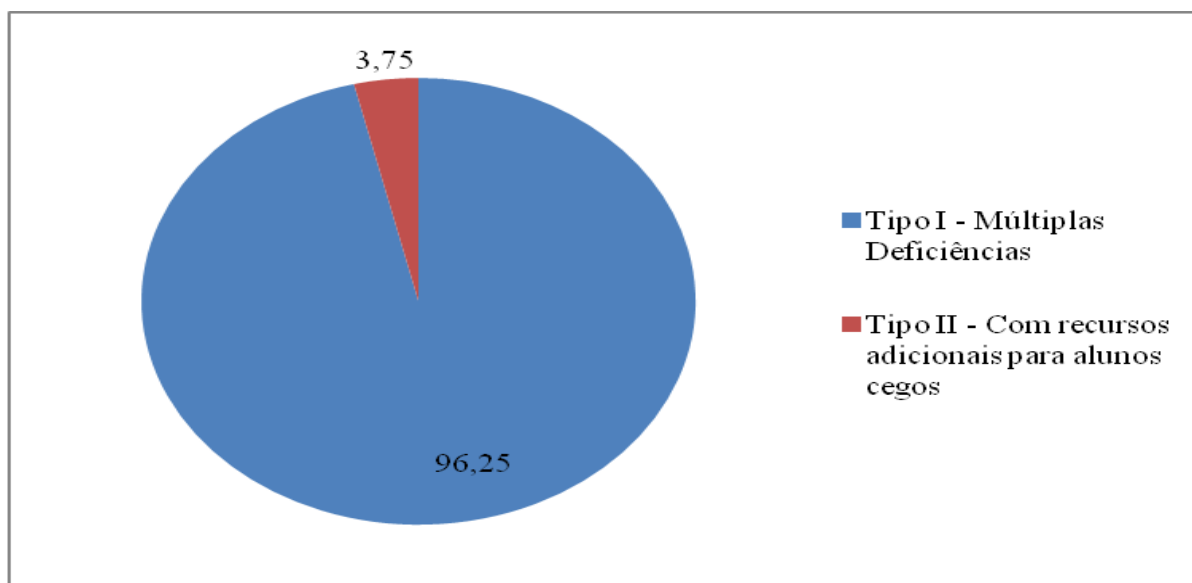


Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1º fev. 2012.

Através do gráfico abaixo, temos a proporção de salas de recursos multifuncionais Tipo I e II.⁴ Conforme as informações disponibilizadas, as de Tipo II correspondem a uma proporção ínfima das salas no país, tendência que veremos adiante ter se mantido em todo o período 2005-2011. Esse fato é justificado em vários documentos e no site do MEC, que afirmam que os tipos de salas de recursos são adequados à demanda dos tipos de características dos alunos.

⁴ Para a instalação da sala tipo I nas escolas comuns é requerida a matrícula de alunos designados pela política público-alvo da educação especial registrados no Censo Escolar (MEC/INEP). A sala tipo II requer a matrícula de alunos cegos, também registrados no Censo (BRASIL, 2010c).

Gráfico 2 - Proporção de salas de recursos multifuncionais de Tipo I e II no Brasil (2005-2011)



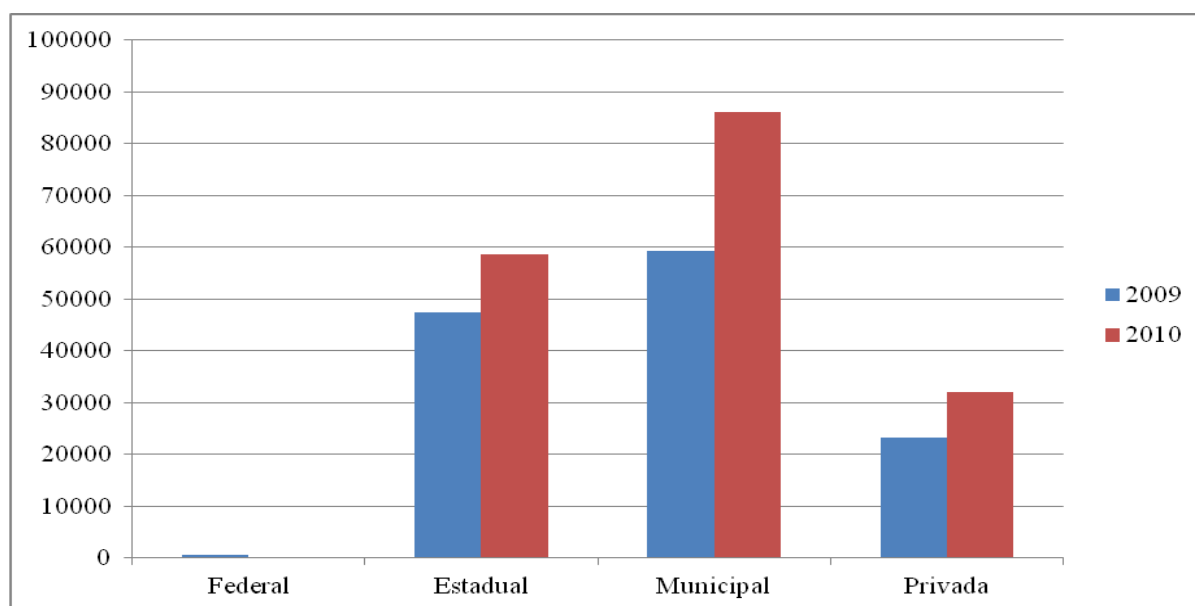
Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1º fev. 2012.

Ao disponibilizar os recursos de duas formas distintas (Tipo I e Tipo II) para os diversos municípios do país, fica o questionamento sobre a possibilidade de um modelo, sob a forma de “pacotes” de recursos para a acessibilidade, ser passível de responder às inúmeras necessidades de municípios e públicos tão distintos, mesmo com a previsão de atualização dos itens das salas já implantadas e conversão entre os tipos de sala, a partir das matrículas de alunos público-alvo da educação especial que passem a constar no Censo Escolar (MEC/INEP) (BRASIL, 2010a). Tal modelo ao mesmo tempo em que equipa/prepara a estrutura das escolas (e centros especializados) para atender a essas crianças, é calcado na “multifuncionalidade” atendendo aos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação num mesmo local, o que pode pretender legitimar a racionalização de recursos dentro de uma divisão do trabalho já existente.

O Edital nº 1/2007 que disseminou o programa e estabeleceu a primeira chamada para a criação de salas de recursos multifuncionais em larga escala pelo país (antes do estabelecimento da solicitação via SIGITEC), afirmava ser objetivo do mesmo “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, 2007b, p. 1, grifo nosso). Assim, o direcionamento inicial dado ao programa era

implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino. Entretanto, pelo gráfico abaixo podemos perceber que, apesar do objetivo apresentado ser o fortalecimento da rede pública de ensino e as redes estaduais e municipais responderem pelo maior número de matrículas na sala de recursos multifuncionais, o número de salas implantadas em instituições privadas de caráter filantrópico também foi significativo entre os anos de 2009 e 2010:

Gráfico 3 - Matrículas em Atendimento Educacional Especializado por dependência administrativa no Brasil (2009-2010)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Prieto (2010) nos adverte que ao permitirem a execução do atendimento complementar e suplementar fora da rede pública, em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, as normativas atuais mantêm os riscos de não ampliação da estrutura de serviços de atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos de ensino. Por outro lado, Garcia (2009) aponta que com a tendência em se ter mais serviços complementares que substitutivos à escolarização, mesmo que com concessões financeiras às instituições privado-assistenciais, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” vem gerando um clima político de publicização do atendimento educacional à pessoa com deficiência no país.

Pesquisas como as de Michels e Garcia (2008) vêm mostrando um ascendente de iniciativas municipais na organização do atendimento educacional especializado, com alguns deles contando exclusivamente com os recursos do Governo Federal para executar suas ações:

[...] mais recentemente o que estamos presenciando é uma gestão regulada por editais, por meio dos quais o poder central define a política, a execução, os recursos e sua distribuição, as metas, os objetivos e as unidades executoras, quer sejam redes estaduais e/ou municipais de educação, escolas ou universidades, submetem-se ao crivo central para desenvolver ou não projetos pouco compartilhados na sua concepção. Tal possibilidade implica, muitas vezes, em fontes indispensáveis de liberação de recursos para as chamadas unidades executoras (GARCIA, 2009, pp. 9 e 10).

Mesmo com a política definida pelo poder central, como explica Garcia (2009), cada município acaba assumindo diferentes configurações na oferta do atendimento educacional especializado, de acordo com suas condições próprias. Assim alguns municípios por possuir maior experiência adquirida na escolarização dos alunos com deficiência acabam por ter mais êxito ao colocar em prática os programas educacionais, enquanto outros fazem ainda suas primeiras movimentações nesse sentido.

Caiado e Laplane (2009) afirmam que em alguns municípios, inclusos nas áreas de abrangência do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (responsável pela formação continuada de professores para a educação especial), é contabilizada a existência de salas multifuncionais que, na realidade, funcionam como salas especiais em turno diferente ao da escola regular. Através de suas pesquisas puderam constatar que os governos municipais não sabem o número de alunos atendidos nem da demanda que não pode ser atendida pelo programa. A simples instalação da sala de recurso, o fato de ter começado a funcionar, ou a presença de um gestor do município nas ações de capacitação do município-pólo servem como sinônimo de que os sistemas de ensino estão executando as políticas de inclusão escolar a contento.

Em relação às funções dos professores na execução do programa, tanto a Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010 que propõe a organização das instituições privado-assistenciais em Centros de Atendimento Educacional Especializado quanto a Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010 que trata sobre a implementação do programa nas escolas regulares dizem que cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades

para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010b, p. 4; 2010c, p. 5).

Cabe ainda ao professor do Atendimento Educacional Especializado seja dos Centros de AEE ou das salas multifuncionais em escolas regulares uma série de atribuições, dentre elas “elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, *serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade*” (BRASIL, 2010b; 2010c, p. 4). Não bastasse a responsabilidade de todas as atribuições dadas ao professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado nesse documento, ao colocar sob seu encargo “elaborar, executar e avaliar” a natureza dos serviços e recursos pedagógicos (BRASIL, 2010b, 2010c, p. 4) demonstra que para a legislação, ele deve ser o agente motriz desse processo.

Essa delegação de funções gera uma grande expectativa sobre o papel dos professores nesse processo, pois a mera atribuição de funções não se torna garantia de efetivação de atendimento, já que esta passa pela necessidade de se proporcionar além de uma formação consistente para a atuação dos profissionais envolvidos, também deve estar atrelada à promoção de várias mudanças desde ampliação de quadro, mudança de proposta pedagógica, de contrato de professores, etc.

Por isso mesmo, vem tomando corpo uma legítima preocupação com a formação dos profissionais que já atuam ou irão atuar no programa, preocupação que inclusive foi pauta na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010 que promoveu discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e suas respectivas implicações para a educação especial (LAPLANE; PRIETO, 2010). No que diz respeito à alocação de recursos para a formação acadêmica dos professores que irão atuar nessas salas, o Decreto nº 7.611/2011 atualmente em vigor, garante a formação continuada dos profissionais envolvidos na execução do programa citando o apoio técnico e financeiro para a formação continuada de professores dos sistemas públicos de ensino e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas e formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, “particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011, art. 5º, § 2º, III, IV).

A qualificação da formação dos profissionais que atuam na execução do programa se faz cada vez mais necessária, pois pesquisas como a de Mori e Brandão (2009) vêm apontando que o trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais vem se

caracterizando por um ecletismo das práticas docentes, com ênfase na socialização e nas atividades básicas, em detrimento de uma prática que esteja voltada para a transmissão de conhecimentos científicos.

A crítica de que as práticas ocorridas nessas salas não se voltam à transmissão dos conhecimentos científicos é pertinente, mas o fato é que é exatamente isto que a normatização delas indica: o AEE não deve se confundir com o trabalho pedagógico da sala regular. Portanto, incrivelmente, situações como estas estão previstas pela política educacional: “As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado *diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum*, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008a, p. 10, grifo nosso), indicando, como já foi visto, alguns procedimentos (Libras, Braille, etc.). Em relação às deficiências sensoriais pode-se explicar que o que se ensina para esses alunos é a própria utilização desses recursos/procedimentos. Mas o mesmo não se pode dizer em relação aos alunos com deficiência intelectual, assim resta a dúvida sobre o que deveria ser desenvolvido para eles nas salas de recursos multifuncionais.

Bueno e Meletti (2010, p. 7) afirmam que na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao se reportar a diferentes níveis de ensino, a única referência a trabalho pedagógico diz respeito aos alunos com altas habilidades/superdotação, e quando aborda especificamente a educação infantil acontece o mesmo:

[...] as duas únicas atividades que envolvem o currículo escolar dizem respeito [...] ao enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades e a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, ou seja, a preocupação com a apropriação do conteúdo escolar se volta, de um lado, exatamente àqueles que possuem todas as condições para sua apropriação, enquanto que aos alunos que apresentam dificuldades específicas para apropriação do acervo cultural fornecido pela escola bastaria, segundo o documento, a adequação e produção de material didático e pedagógico. Como se vê, não há qualquer referência a atividades conjuntas do professor especializado com o professor da sala comum, como apoio ao processo pedagógico, tal como desenvolvido em outros países.

Fala-se apenas que o AEE se trata de um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” (BRASIL, 2008b, art. 1º, §1º; 2011, art. 2º, § 1º) e não sobre

ser trabalho ou processo pedagógico. Como resultado, isso vem acarretando inúmeras confusões didáticas sobre o que deve ser desenvolvido no AEE.

Os estudos de Mendes, Silva e Pletsh (2011) apontam que nas salas de recursos observadas e entre os diferentes grupos de alunos com deficiência mental que as compõem, as atividades parecem ser previamente escolhidas de um rol que pode se repetir durante a semana, com objetivos que transitam entre a lógica da sala de aula comum e as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, sem o trabalho com outras disciplinas durante o período de observação. As práticas se fundam em jogos pedagógicos, formação do alfabeto móvel e construção de palavras, registro em folhas específicas, registro livre e no caderno. O diferencial se assenta no acréscimo dos jogos pelo computador e dispositivos que se acoplam à televisão.

Porém, o que vem definindo as atividades e práticas guarda relação apenas com a proposta organizativa de flexibilização curricular, que engloba o agrupamento de alunos, a organização didática da aula, a disposição do mobiliário e materiais didáticos e os tempos flexíveis. Assim, as salas de recursos e as salas de recursos multifuncionais, como espaços do AEE, vêm se constituindo o *espaçotempo* preferencial de materialização da inclusão de alunos com deficiência na escola comum (MENDES, SILVA; PLETSH, 2011).

Entremeado por contradições em sua implantação, o programa parecia de início tentar “forçar” as redes públicas a receber aos alunos público-alvo da educação especial, criando condições, disponibilizando meios para que isso acontecesse. No entanto o recuo representado pela disponibilização de recursos públicos para o terceiro setor (aqui representado pelas instituições privadas de caráter filantrópico) historicamente por eles beneficiado previsto em lei (BRASIL, 2011), demonstra que ainda há um longo caminho para que se ampliem as condições de acesso e permanência dessas pessoas na escola regular.

Referências

BRASIL. MEC. SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010a.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007a.

_____. MEC. SEESP. **Edital nº 1**, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007b.

_____. MEC. SEESP. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010**, de 09 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010b.

_____. MEC. SEESP. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010**, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar**. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFSCar, 2010.

CAIADO, Katia Regina Moreno. LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, nº 2, p. 303-315, mai./ago., 2009.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, UFRG, Rio Grande, RS, 2009.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A educação especial e o Plano de Ações Articuladas (PAR): em foco o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Fortaleza - CE: Biblioteca ANPAE, 2011. v. único. p. 1-15.

DA SILVA, Rosemary Guilardi. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. 2008. 195 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, UNB, Brasília, DF, 2008.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. 2010. 158 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política gerencial da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: **XXIV SIMPÓSIO 2009 – ANPAE**, 2009, Vitória. ISSN: 1677-3802.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n° 112, pp. 919-938, jul./set., 2010. ISSN: 0101-7330.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSH, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas – e currículo – um *espaçotempo* de inclusão? **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, p. 255-265, n° 3, set./dez., 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas municipais de educação inclusiva: um estudo de municípios catarinenses. In: ANPEd Sul 2008. VII Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2008, Itajaí, SC. **Anais...** Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/mariahelenarosalba.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n° 3, pp. 485-498, set./dez., 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.