

Luigi Caetano da Silva

A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
EM MINAS GERAIS: evolução recente, práticas e desafios.

Belo Horizonte, MG

2017

Luigi Caetano da Silva

A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
EM MINAS GERAIS: evolução recente, práticas e desafios.

Monografia apresentada ao curso de graduação em
Administração Pública da Escola de Governo Professor
Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro,
como requisito parcial para obtenção do título de bacharel
em Administração Pública

Orientador: Prof. Me. Marcos Arcanjo de Assis.

Belo Horizonte

2017

S586i Silva, Luigi Caetano da.
A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Minas Gerais [manuscrito]: evolução recente, práticas e desafios / Luigi Caetano da Silva. – 2017.
[10], 65 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2017.

Orientador: Marcos Arcanjo de Assis
Bibliografia: f. 68-70

1. Educação especial – Belo Horizonte (MG). 2. – Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Belo Horizonte (MG). 3. Políticas públicas – Belo Horizonte (MG). I. Assis, Marcos Arcanjo de. II. Título.

CDU 376.54 (815.12 Belo Horizonte)

Autor: Luigi Caetano da Silva

Título: A Implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Minas Gerais: Evolução Recente, Práticas e Desafios.

Natureza: Monografia

Objetivo: Obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Nome da instituição: Fundação João Pinheiro

Área de concentração: Administração Pública

Aprovada pela Banca Examinadora

Me. Marcos Arcanjo de Assis, Orientador, Fundação João Pinheiro

Dr.^a Laura da Veiga, Avaliadora, Fundação João Pinheiro

Dr.^a Marina Alves Amorim, Avaliadora, Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 01 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Pai. Meu Deus, meu senhor, e meu refúgio nos momentos de fraqueza e desesperança. Agradeço por ter me dado forças para conseguir concluir essa fase, e por ter me dado a oportunidade de viver uma nova etapa pela frente; palavras não são suficientes para expressar minha gratidão.

Em segundo lugar, agradeço a minha família. As minhas conquistas de hoje refletem a dedicação e esforço de uma família que, com todo o amor, construiu um caminho para mim. Obrigado pelos ensinamentos, pelo tempo, dedicação e sacrifícios. Vocês foram minha base e sempre serão minha inspiração.

Em sequência, agradeço a Luisa. Obrigado pela paciência, por me ouvir e me entender, e por me ajudar de todas as formas possíveis. Obrigado por ser minha motivação para continuar, me incentivar a nunca desistir e por todo o tempo gasto para terminar este trabalho. Ao meu eterno porto seguro: eu te amo.

Meu agradecimento também vai a todos meus colegas de graduação, que compartilharam essa caminhada comigo; a incrível equipe da Diretoria de Educação Especial, que alegrou tantos dos meus dias no estágio; e, por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador, Marcos Arcanjo, pela paciência, ensinamentos, e por me auxiliar a vencer esse desafio.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma estratégia pública de atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, baseado na perspectiva de um sistema educacional inclusivo, que proporcione ferramentas para sua conquista acadêmica e inclusão social. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de implementação do AEE em Minas Gerais, investigando a evolução recente da oferta do programa, delineando o seu público-alvo e descrevendo as práticas adotadas pelos agentes implementadores do AEE nas escolas à luz das diretrizes estabelecidas, das interações entre tais agentes e de suas percepções sobre o programa. A análise pretende, por fim, identificar aspectos dificultadores e potencialidades do AEE. Foi realizada, então, a análise da oferta do programa no período 2012 a 2017, bem como do perfil socioeconômico e de necessidades educacionais especiais dos estudantes, através dos questionários do Proeb de 2015. Além disso, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com atores envolvidos na política, como diretores e professores das Salas de Recursos Multifuncionais, de cinco escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Observou-se que a política está em constante ampliação de seu atendimento, além de contar com normativas que permitem a adaptação dos implementadores às especificidades de cada escola. Além disso, foram constatados alguns nós críticos que dizem respeito a limitação de recursos materiais e financeiros, capacitações insuficientes, pouca participação dos profissionais não-especializados, dificuldade da integração de todos os profissionais da escola com a política, e o contínuo aperfeiçoamento do atendimento. Por outro lado, a grande disponibilidade de profissionais que desejam trabalhar na área e os resultados apresentados pelos estudantes foram notados como importantes potencialidades para a qualidade da implementação da política no estado.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Implementação. Avaliação. Minas Gerais.

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance (AEE) is a public service strategy for students with disabilities, global developmental disorders and giftedness / high skills, based on the perspective of an inclusive educational system, that provides tools for their academic achievement and social inclusion. The objective of this research is to analyze the recent implementation process of AEE in Minas Gerais, investigating the recent evolution of the program, delineating its target audience and describing the practices used by the implementation agents of AEE at the schools based on the established directives, the interactions between those agents and their perceptions on the program. Finally, the analysis aims to identify the difficulties and potentialities of AEE. An analysis of the program's offer in the period between 2012 and 2017 was carried out, as well as of the socioeconomic profile and special educational needs of the students, through the Proeb 2015 questionnaires. Six semi-structured interviews were also conducted with actors involved in politics, including directors and teachers of the Multifunctional Resource Rooms, from five schools in the Metropolitan Region of Belo Horizonte. It was observed that the policy is constantly expanding its service, besides having regulations that allow the adaptation of the implementers to the specifics of each school. In addition, some critical nodes have been found related to limited material and financial resources, insufficient training, little participation of non-specialized professionals, difficulty in integrating all educational professionals into the policies, and the continuous development of the assistance. On the other hand, the great availability of professionals wishing to work in the area and the results presented by the students were noted as important potentialities for the policy implementation quality in the state.

Keywords: Public Policies. Specialized Educational Assistance. Implementation. Evaluation. Minas Gerais.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Ciclo de políticas públicas.....	18
FIGURA 2 - Ciclo das Políticas Públicas - Rua (2009)	18
FIGURA 3 – “Anatomia do Processo Geral de Implementação”	24
FIGURA 4 - Linha do tempo do histórico da educação especial.....	30

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência – Brasil, 1998-2013 32	
GRÁFICO 2 - Número de Intérprete de Libras no AEE - Minas Gerais, 2009 - 2017	43
GRÁFICO 3 - Número de Professores ACLTA no AEE - Minas Gerais, 2009 – 2017	44
GRÁFICO 4 - Número de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede estadual de ensino - Minas Gerais, 2009 - 2017	45

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Os modelos de educação especial e suas características.....	33
QUADRO 2 - Sujeitos entrevistados e respectivas siglas de identificação na análise.....	38
QUADRO 3 - Dimensões e subdimensões utilizadas na análise da pesquisa	39

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede estadual de ensino, Minas Gerais, 2012 - 2016	41
TABELA 2 – Distribuição de escolas com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede de ensino estadual - Minas Gerais, 2016.....	42
TABELA 3- Percentual de estudantes com deficiência por região - Minas Gerais, 2015	46
TABELA 4 - Percentual de estudantes com deficiência por cor - Minas Gerais, 2015	46
TABELA 5 - Percentual da escolaridade da mãe/responsável de estudantes com deficiência - Minas Gerais, 2015.....	47
TABELA 6 - Percentual de computadores em casa - Minas Gerais, 2015	47

TABELA 7 – Percentual de tipo de escola frequentada pelos estudantes no passado – Minas Gerais, 201548

TABELA 8 – Percentual de concordância com a seguinte afirmação: Como é o seu relacionamento com seu professor/diretor/outros estudantes? Minas Gerais, 2015.....49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. POLÍTICAS PÚBLICAS, SEU CICLO DE VIDA E A FASE DE IMPLEMENTAÇÃO	16
2.1 O ciclo de políticas públicas.....	16
2.2 Implementação de políticas públicas: concepções e modelos usuais.....	20
2.3 Um modelo misto de análise de implementação	23
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO, MODELOS E A ESTRATÉGIA DO AEE	27
3.1 A Educação para pessoas com deficiência: da perspectiva terapêutica à educação especial.....	27
3.2 A educação especial inclusiva	30
3.3 O Atendimento Educacional Especializado – AEE	33
4. A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MINAS GERAIS: EVOLUÇÃO DA COBERTURA, PERFIL DOS BENEFICIÁRIOS, PRÁTICAS E DESAFIOS	37
4.1 Nota Metodológica.....	37
4.2 Evolução recente da cobertura do AEE em Minas Gerais e perfil dos beneficiários: o que os números dizem?	41
4.2.1 Cobertura do AEE no estado	41
4.2.2 Perfil dos estudantes atendidos pelo AEE em 2015	45
4.3 – Práticas, interações e desafios da implementação do AEE em Minas Gerais: o que dizem os agentes da linha de frente.....	49
4.3.1 – Dimensão Normativa.....	50
4.3.1.1 – Subdimensão de Seleção	50
4.3.1.2 – Subdimensão de Recursos	53
4.3.1.3 – Subdimensão de Monitoramento	56
4.3.2 – Dimensão Interativa.....	58
4.3.3 – Dimensão Cognitiva	61
4.3.4 Desafios para a prática.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

APÊNDICES

APÊNCICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORES 72
APÊNCICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES 74
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 76

1. Introdução

O termo “deficiência” é um conceito muito abrangente, que se relaciona às restrições sociais que são impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais. (SANTOS, 2008). No Brasil, segundo o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que expressa 25% da população (BRASIL, 2010). O número alto de pessoas com deficiência implica diretamente na organização de políticas públicas no país, buscando a geração um sistema mais justo e igualitário para esses cidadãos.

Uma dessas políticas públicas é a educação destinada a pessoas com deficiência. Essa política sofreu muitas mudanças ao longo dos anos, iniciando sua história no século XVII. Antes disso, havia uma clara discriminação desses indivíduos, tratados muitas vezes como criminosos, ou excluídos da vida social. Após o desenvolvimento da noção de “Educação Especial”, novas técnicas de educação para as pessoas com deficiência foram surgindo. (NORONHA e PINTO, 2004)

Assim, inicialmente, as pessoas diagnosticadas com algum tipo de deficiência eram de total responsabilidade da área hospitalar. Seu tratamento, assim como sua educação, ficava à cargo dos médicos e profissionais especializados, realizando suas ações com um viés meramente terapêutico. Após esse momento inicial, foram surgindo instituições especializadas na Educação Especial. Essas instituições, separadas do sistema de ensino regular, se comprometiam em oferecer um serviço de qualidade, observando as especificidades das necessidades educacionais de cada indivíduo. Esse modelo de ensino ficou conhecido, na literatura, como “Educação Exclusiva”. (GLAT e FERNANDES, 2005; NORONHA e PINTO, 2004)

A década de 1980 marcou a completa mudança de pensamento em relação a educação especial. A preocupação não era mais somente o provimento e disponibilização de um sistema educacional para essas pessoas, e sim, além disso, a integração deles na sociedade. Os estudantes com deficiência então, seriam matriculados nas escolas regulares, e as instituições de ensino deveriam integrá-los nas atividades. Esse modelo, foco do presente trabalho, foi denominado “Educação Inclusiva”. (GLAT e FERNANDES, 2005)

A mudança de pensamento exigia uma adaptação por parte das escolas e instituições de ensino públicas do país. Para tal, foi criado um programa, denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), que determina as diretrizes e operacionalização da educação

inclusiva no Brasil. De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o AEE

[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2014, p. 16)

Esse programa, regularizado pelo Decreto nº 7.611 de novembro de 2011, é o pilar de direcionamento das políticas da educação especial inclusiva em Minas Gerais. Ele funciona no contraturno escolar (fora do horário regular das aulas), e é realizado nas salas de recursos multifuncionais, presentes em grande parte das escolas do estado. Além das salas de recursos, a legislação prevê uma complementação desses serviços, no horário regular das aulas em forma de apoio e com base em quatro funções: professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas (ACLTA), auxiliar de serviços da educação básica (ASB), tradutor e intérprete de libras (TILS) e guia-intérprete (GI).

Assim, tendo o conhecimento que as políticas públicas são o principal produto entregue a sociedade pelas instituições governamentais, e entendendo que o AEE é uma dessas políticas, é necessário que elas sejam elaboradas e implementadas de forma eficiente e eficaz, cumprindo os seus objetivos de atendimento para o seu público-alvo.

A análise dessas políticas, então, se torna necessária, buscando assimilá-las desde sua concepção, seus objetivos, e conciliá-los a seus resultados. Essas análises, segundo Silva e Melo (2000), enfatizam, hoje em dia, a fase de implementação das políticas públicas, que já foi tida como o “elo perdido” nas discussões de eficiência e eficácia das ações governamentais.

O presente trabalho se situa nessa problemática. Considerando as características do AEE, na sua fase de implementação, seu público alvo e sua evolução, a pesquisa se propõe a responder os seguintes questionamentos:

- a) Quais são as características socioeconômicas dos estudantes do AEE da rede estadual de Minas Gerais?
- b) Como ocorreu a trajetória recente da oferta do AEE em Minas Gerais?
- c) Quais são os fatores críticos, gargalos e boas práticas da implementação do AEE em algumas escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte?

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é analisar a oferta e a implementação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais de Minas Gerais, identificando o perfil socioeconômico dos beneficiários, a alocação de recursos no âmbito do programa e aspectos dificultadores e potencialidades no seu processo de implementação. Para tal, busca-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- Estabelecer um modelo de análise de implementação do AEE, a partir da literatura pertinente ao campo das políticas públicas;
- Sistematizar dados e registros administrativos do perfil dos beneficiários e da evolução recente da oferta do programa no estado;
- Analisar a percepção dos professores de AEE e dos diretores das escolas sobre diferentes aspectos da implementação do programa (seleção dos agentes e dos estudantes, recursos materiais e de monitoramento, além das interações e percepções gerais dos agentes implementadores);
- Identificar gargalos e boas práticas da implementação do programa.

O AEE é o foco primordial dos trabalhos com educação especial da Secretaria de Estado de Educação (SEE) em Minas Gerais, tanto pela sua abrangência de oferta (estando presente na maioria das escolas do estado), quando pelo seu significado estratégico, isto é, o programa é, atualmente, o único direcionado à inclusão escolar dos estudantes com deficiência. O resultado que o AEE impacta todo o sistema educacional inclusivo de Minas Gerais, o que justifica, portanto, a necessidade e relevância de realizar uma análise sobre sua operação.

Para isso, a pesquisa se compõe de revisão bibliográfica e documental sobre o histórico da educação especial, o desenvolvimento do AEE e a temática de análise de políticas públicas e modelos de implementação. Além disso, os métodos de aproximação, descrição e análise do objeto combinam a abordagem quantitativa, a partir de registros administrativos do AEE e de dados sobre perfil de seus beneficiários, com a abordagem qualitativa a partir de estudo de campo em escolas que ofertam o AEE com entrevistas semiestruturadas. O detalhamento desses procedimentos metodológicos será apresentado no capítulo 4.

A monografia está estruturada com quatro capítulos, além dessa introdução. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que embasa o presente trabalho, que versa sobre as políticas públicas e seu ciclo de vida, aprofundando nos modelos de análise da fase de implementação. Em seguida, no terceiro capítulo, traz-se a trajetória da educação especial no

Brasil e no mundo, e sua transformação em política pública, assim como se revisam as diretrizes para o desenvolvimento do AEE no país. No quarto capítulo apresenta-se a análise dos dados e as reflexões sobre a implementação do AEE em Minas Gerais. O trabalho finaliza com as considerações finais, onde se discutem as conclusões sobre os objetivos traçados neste trabalho, e são apresentadas as sugestões de mudanças para o aprimoramento do AEE suscitadas por esta pesquisa.

2. Políticas Públicas, seu ciclo de vida e a fase de implementação

Neste capítulo apresenta-se o delineamento teórico que embasa a análise de implementação do Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais. Em um primeiro momento é apresentado o ciclo de políticas públicas, seu conceito e suas fases. Em seguida discute-se a implementação de políticas públicas, metodologias de avaliação e seus desafios. Por último, apresenta-se o modelo de análise e avaliação de implementação utilizado no presente trabalho, inspirado por Draibe (2001) e Lima e D’Acenzi (2013).

2.1 O ciclo de políticas públicas

Política pode ser considerada o meio de administrar a sociedade e seus conflitos, sem se limitar a coerção pura e simples. Para tal, a política “consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 1997, p.1). A autora ainda amplia o conceito, introduzindo os termos *policy*, e *politics*. *Politics*, determinado então como “atividade política”, é o conjunto de procedimentos citados anteriormente, o que influencia atuação pública dos atores.

Já *policy*, é a “política pública”, os *outputs* resultantes da atividade política. Nesse sentido, as *policies* “compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores” (RUA, 1997, p.1).

Diferencia-se, deste modo, a política pública da decisão política, que corresponde a uma escolha entre diversas alternativas, de acordo com os objetivos e preferências dos agentes envolvidos. A política pública vai além da mera decisão, sendo necessárias ações que implementem as decisões tomadas. Assim, em uma política pública há sempre decisão política, mas o contrário nem sempre é verdade; nem toda decisão política se desdobra em uma política pública (RUA, 1997).

O conceito de políticas públicas, no entanto, não é rígido e possui várias interpretações na literatura. De acordo com Secchi (2010), a definição de política pública possui três questionamentos importantes, os, nas palavras do autor, “nós conceituais”. O primeiro, questiona a definição dos atores de elaboração das políticas públicas. São apresentadas, então, duas abordagens: a estadista (*state-centered policy-making*), e a multicêntrica. A primeira afirma que as políticas públicas são exclusivamente elaboradas por atores estatais, enquanto a segunda, contrariamente, inclui organizações privadas e não-governamentais. A visão do autor

se filia a abordagem multicêntrica, de modo que no bojo das políticas públicas estariam as políticas governamentais, isto é, aquelas elaboradas exclusivamente por atores governamentais.

O segundo nó conceitual questiona se a omissão (ou não ação) pode se caracterizar como política pública. Secchi (2010, p.5) afirma que não, pois “se todas as omissões ou negligências de atores governamentais e não governamentais fossem considerados políticas públicas, então tudo seria política pública”. A política pública é operacionalizada com orientações, sejam elas persuasivas ou dissuasivas; em ambos os casos, há interferência do *policymaker* sobre o *policytaker* (do elaborador sobre o destinatário da diretriz), enquanto na omissão não há ação.

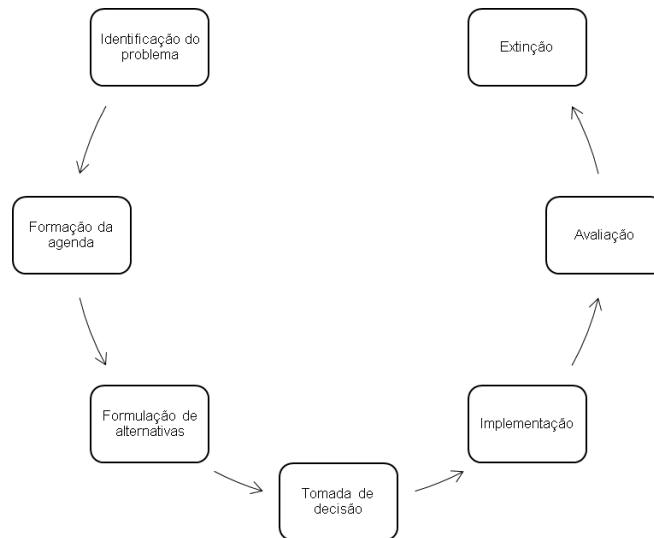
O último nó conceitual aborda o nível de operacionalização das diretrizes das políticas públicas. Secchi (2010) aponta que utilizar o fato de ser ou não operacionalizada como reconhecimento se a ação é ou não política pública não é uma boa escolha, restringindo a análise dos problemas públicos. Com isso, o autor diz que políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes como as diretrizes de nível intermediário e operacionais.

O autor, então, apresenta um conceito para o termo “políticas públicas”. Segundo Secchi (2010, p.2), a política pública é “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. É uma orientação a ação ou passividade de um ator (sendo que essas ações ou passividade também fazem parte da política), e possui dois elementos fundamentais: a “intencionalidade pública” e a “resposta a um problema público”. Ou seja, a política pública é a resolução de um problema relevante para o coletivo da sociedade.

Um exemplo de uma política pública é uma lei que obrigue motociclistas a usarem capacetes e uma roupa adequada para o trânsito. Analisa-se um problema público, que é o fato de vários acidentes envolverem motociclistas em centros urbanos e quão graves esses acidentes são. Visualizado o problema, propõe-se uma solução, operacionalizada pela lei.

Entendendo o conceito e a definição de políticas públicas, parte-se então para a compreensão de sua formulação. Secchi (2010) aponta um modelo chamado “ciclo de políticas públicas” (*policy cycle*), para melhor compreender a formação dessas políticas, que vai da identificação do problema até a extinção da política.

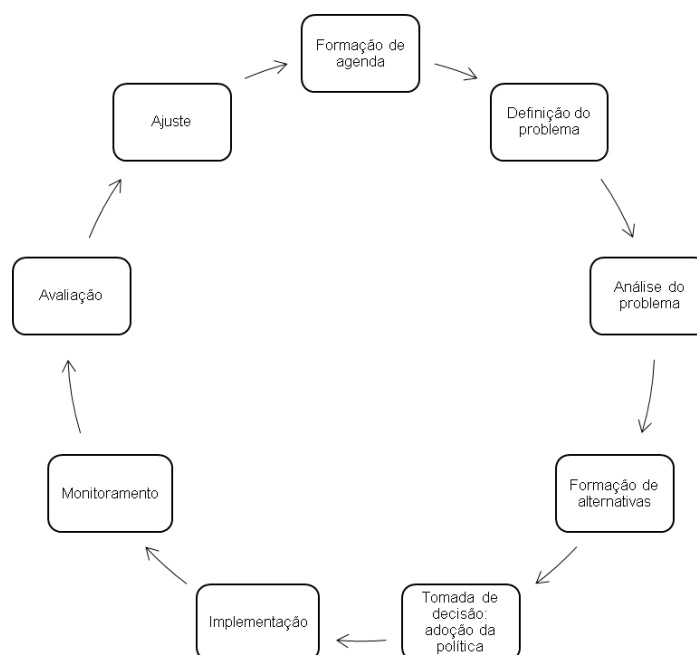
Figura 1 - Ciclo de políticas públicas



Fonte: Elaboração própria com base em Secchi (2010), p. 33.

O modelo de “ciclo de políticas públicas”, no entanto, tem diversas representações na literatura. Aqui serão apresentados dois, o de Secchi (2010) e o Rua (2009), que são complementares. A autora aponta que o ciclo de políticas públicas não é um processo linear, onde não há um ponto de partida claramente definido e as etapas podem se sobrepor ou acontecer simultaneamente, ou sequer acontecer. Assim, a autora tem um desenho diferente do apresentado por Secchi para ciclo de políticas públicas, com mais fases separadas dentro do ciclo:

Figura 2 - Ciclo das Políticas Públicas - Rua (2009)



Fonte: Elaboração própria com base em Rua (2009) p. 36.

A **formação de agenda**, de acordo com Rua (2009), ocorre quando se identifica uma situação qualquer como “problema político”, fazendo com que essa discussão adentre as atividades de autoridades dentro e fora do governo. Essas autoridades, chamadas “atores políticos”, são divididos entre atores públicos e privados.

Já a **definição e análise do problema**, apontada por Secchi (2010) como identificação do problema, acontece em momentos separados de acordo com os autores. Segundo Secchi, essas fases são separadas em três aspectos principais. Primeiramente, há a percepção do problema, onde a insatisfação de vários atores transforma uma situação pública em um problema. Seguindo, há a delimitação do problema, o que envolve a delimitação deste e seus elementos principais. Por fim, há a avaliação da possibilidade de resolução, onde um problema só é socialmente aceito se apresenta algum potencial de solução.

A **formação das alternativas** e a **tomada de decisão** são etapas complementares, posteriores à inclusão do problema na agenda e à sua análise. Feito isso, os atores começam a pensar em propostas para a solução deste problema, relacionando interesses diversos (tanto dos atores quanto dos indivíduos afetados pelo problema), identificando uma solução razoável para a maior parcela das partes envolvidas. Sendo definida essa solução, há a tomada de decisão (RUA, 2009).

Nessa etapa, porém, não são definidas todas os passos da solução. Rua (2009, p. 37) aponta que “a tomada de decisão não significa que todas as decisões relativas a uma política pública foram tomadas, mas, sim, que foi possível chegar a uma decisão sobre o núcleo da política que está sendo formulada”. Se a política é pouco conflituosa, ou seja, os atores envolvidos têm bastante consenso, esse “núcleo” abrangerá grande parte das decisões. De maneira oposta, se há muitos conflitos, grande parte das decisões serão adiadas para o momento da implementação.

A **implementação** é a etapa de operacionalização da política. Nela, o conjunto de decisões definido anteriormente se traduzem ação, ou seja, a intervenção na realidade é colocada em prática. Essa etapa do ciclo das políticas públicas será aprofundada nas próximas seções deste capítulo.

A **fase de avaliação**, por sua vez, é “um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores” (RUA, 2009, p. 38). Esse processo, segundo Secchi (2010), pode ser *ex ante* (antes da implementação), *in itinere* (durante a implementação, conhecido como monitoramento), ou *ex post* (posterior à implementação).

Juntamente com o **monitoramento**, segundo Rua (2009), essa etapa subsidia as decisões dos gestores dessa política em relação aos ajustes que são necessários para os resultados esperados serem atingidos.

Os modelos seguem a mesma linha de raciocínio (exceto pela denominação e número de fases) até este ponto. Aqui há o ponto de divergência dentre os dois modelos de ciclo de políticas públicas apresentados. No de Secchi (2010), a avaliação pode levar à três conclusões: a continuação da política pública, reestruturação ou sua extinção. A possibilidade da extinção se diferencia do ciclo de Rua (2009), apontando a etapa final como o **ajuste**. Essa divergência, no entanto, destaca a flexibilidade da ideia de “ciclo de políticas públicas”, sendo desenvolvidas ideias que se complementam, e representam a realidade de diferentes tipos de políticas públicas existentes em nossa sociedade.

2.2 Implementação de políticas públicas: concepções e modelos usuais

Os primeiros enfoques sobre a implementação de políticas públicas estavam centrados nos problemas de operação das intervenções, atribuídos exclusivamente a falhas em seu desenho. O debate mais atual, por outro lado, envolve a ideia de que os efeitos previstos pelo planejamento podem não ocorrer, mesmo com recursos e apoio ideal para o adequado funcionamento da política. Há aí diferenciação analítica entre a fase de “implementação” e a fase “tomada de decisões”, sendo a primeira tratada como um momento que possui estrutura e dinâmica próprias (LIMA; D’ASCENZI, 2014).

A implementação de políticas públicas foi considerada como o “elo perdido” nas discussões de eficiência e eficácia da ação governamental. As dificuldades enfrentadas durante esse processo em políticas públicas ou programas governamentais podiam se transformar em problemas sem soluções, o que acarretava na descontinuidade das ações. Essa visão, porém, segundo Silva e Melo (2000) está vinculada a uma visão inadequada do processo de formulação e implementação de políticas. Esse processo foi aprofundado e foram desenvolvidos modelos que o entenda por completo.

Há, portanto, dois modelos usualmente utilizados pelos analistas da implementação, de acordo com Sebatier (1986, apud SECCHI, 2010): o modelo *top-down* (de cima para baixo), e o *bottom-up* (de baixo para cima). Os dois modelos têm servido com base para o entendimento da implementação de políticas públicas.

O modelo *top-down* de implementação se caracteriza pela clara separação entre a etapa de “tomada de decisão” e a da “implementação”. De acordo com Secchi (2010, p 47), esse modelo

[...] parte de uma visão funcionalista e tecnicista de que as políticas públicas devem ser elaboradas e decididas pela esfera política e que a implementação é mero esforço administrativo de achar meios para os fins estabelecidos.

Nesse modelo, tratado como “clássico” por Silva e Melo (2000), o processo de implementação é determinado na fase de formulação da política, quando os recursos, o horizonte temporal e as metas são estabelecidas. Esses elementos compõem a base para identificar a eficiência e eficácia da política pública em operação. Essa visão clássica vê o ciclo de políticas públicas como linear e racional e não como um processo. A implementação não funciona como alimento para o processo decisório, isto é, não se aprende com a implementação da política: trata-se de uma etapa caracterizada como a execução de forma mais aproximada de um conteúdo previamente definido (SILVA; MELO, 2000). O modelo *top-down*, portanto, encara a implementação como consequência da fase de formulação.

Sua trajetória estaria subordinada aos objetivos e estratégias definidos na estrutura normativa da política pública. Sendo assim, os principais elementos explicativos da execução da política referem-se ao processo de formulação, principalmente às características do plano que dele resultam. As variáveis privilegiadas dizem respeito às normas que estruturam a política pública e suas lacunas (LIMA; D’ASCENZI, 2014, p.53).

Assim, o sucesso da política pública é medido com relação ao grau de alcance dos objetivos definidos na etapa precedente. As falhas de comunicação são consideradas a explicação mais comum para um possível fracasso das políticas. A implementação, portanto, não é independente, nem adaptativa, mas ao contrário, se rege pela colaboração entre os agentes implementadores e os formuladores (LIMA; D’ASCENZI, 2014).

Silva e Melo (2000) criticam essa visão de implementação afirmando que

tal perspectiva de análise da implementação pressupõe uma visão ingênua e irrealista do funcionamento da administração pública, que aparece como ‘um mecanismo operativo perfeito’, onde seria possível assegurar a fidelidade da implementação ao desenho proposto inicialmente (SILVA; MELO, 2000, p.8).

Para os autores, a visão da “máquina perfeita” é uma idealização em que todos os recursos necessários para o funcionamento sem desvios da gestão pública estejam disponíveis, o que não corresponde à realidade.

Em contrapartida, o modelo *bottom-up* pressupõe a participação dos implementadores na identificação e desenvolvimento de soluções para os problemas que surgem no ambiente de

implementação. De acordo com Secchi (2010), a implementação é avaliada pelos resultados alcançados, e não por ter alcançado os objetivos propostos. O processo de tradução da política em ação é adaptativo, seu formato após a decisão não é permanente, sendo modificável pelos implementadores.

Lima e D’Ascenzi (2014, p. 54) apontam que nesse modelo há um processo contínuo de modificação da política no contexto da implementação, sendo a adaptação “uma característica intrínseca do processo”. Além disso, os autores determinam as funções e ações das duas etapas – planejamento e execução - onde

por um lado, o plano define a arena na qual o processo ocorre, o papel dos principais atores, as ferramentas permitidas de ação e a alocação de recursos, e oferece uma definição para o problema social. Por outro lado, a execução promove a adaptação dos objetivos e das ferramentas de gestão à realidade social. (LIMA; D’ASCENZI, 2014, p.54)

Ademais, Lipsky (1980, apud Lima e D’Ascenzi, 2014), destaca a ação dos agentes implementadores, definidos pelo autor como “burocratas de nível de rua”. A interação desses agentes com a política, suas decisões, rotinas e as ferramentas criadas para solucionar as dificuldades do trabalho se tornam as políticas públicas, de acordo com o autor. A perspectiva *bottom-up*, então, abre espaço para esses agentes construírem a política, modificando-a pelas próprias ações, tomando decisões conforme os problemas vão aparecendo.

Rua e Romanini (2013) ressaltam que o modelo *bottom-up* destaca que a tomada de decisão não antecede a implementação, ao contrário, são simultâneos.

A formulação da política e sua execução acontecem em um movimento único, pouco preciso, de baixo para cima, em que as diretrizes gerais e as ações se embaralham – os momentos ocorrem conjuntamente, sem haver como distinguir um do outro. (RUA; ROMANINI, 2013, p. 14)

As autoras, no entanto, constatam que o modelo *bottom-up*, que critica e tenta resolver as lacunas deixadas pelo *top-down*, não “fornece muitas ferramentas para esclarecer o processo real da implementação” (RUA; ROMANINI, 2013, p.18). De acordo com elas, esse modelo ignora a necessidade de decisões políticas tomadas no topo para alguns tipos específicos de políticas públicas, além de inverter a ordem da autoridade nas decisões (que cabem aos formuladores).

Os dois modelos, então, se diferem no enfoque que estabelecem para a implementação. A visão *top-down* destaca a tomada de decisões, observando que problemas na implementação são falhas de comunicação entre a gestão e a execução. Já o modelo *bottom-up* foca nos agentes

de implementação, colocando-os como participantes do processo decisório e moldadores da política, modificando-a com suas ações.

2.3 Um modelo misto de análise de implementação

Os modelos de análise da implementação costumam seguir a divisão binária *bottom-up* e *top-down*. No presente trabalho serão apresentados dois modelos, utilizados na construção e consecutiva análise dos dados recolhidos, que serão aprofundados em seguida: a “anatomia do processo geral de implementação” (mais próximo a perspectiva *top-down*) de Draibe (2001), e o modelo fluido de Lima e D’Ascenzi (2013), que incorpora ideias das duas linhas.

Sônia Draibe (2001) elabora um modelo que denomina como “anatomia do processo geral de implementação”, que divide a etapa de implementação em sistemas (ou subprocessos), que constituem os pontos necessários para se construir um panorama abrangente da implementação da política, identificando as potencialidades e fraquezas desta. Os sistemas ou subprocessos são: sistema gerencial e decisório; processos de divulgação e informação; processos de seleção; processos de capacitação; sistemas logísticos e operacionais; e processos de monitoramento e avaliação internos.

O sistema “Gerencial e Decisório” abrange a estrutura organizacional da política avaliada. É necessário atentar para as particularidades da gerência da política, entender como o processo é feito e seus objetivos. Este sistema aborda, então, hierarquia, liderança e participação externa nas decisões, além de gestão de tempo e capacidade de implementar o que foi deliberado (DRAIBE, 2001).

Os “processos de divulgação e informação” dizem respeito a circulação de informação necessária para a implementação da política. Sobre isso, Draibe (2001) afirma que é fundamental identificar se as informações cruciais para a política (objetivos, operacionalização, prazos e estrutura) estão chegando a executores e beneficiados em qualidade adequada, isto é, a “clareza, abrangência e suficiência das informações e agilidade do fluxo”. (DRAIBE, 2001, p.32).

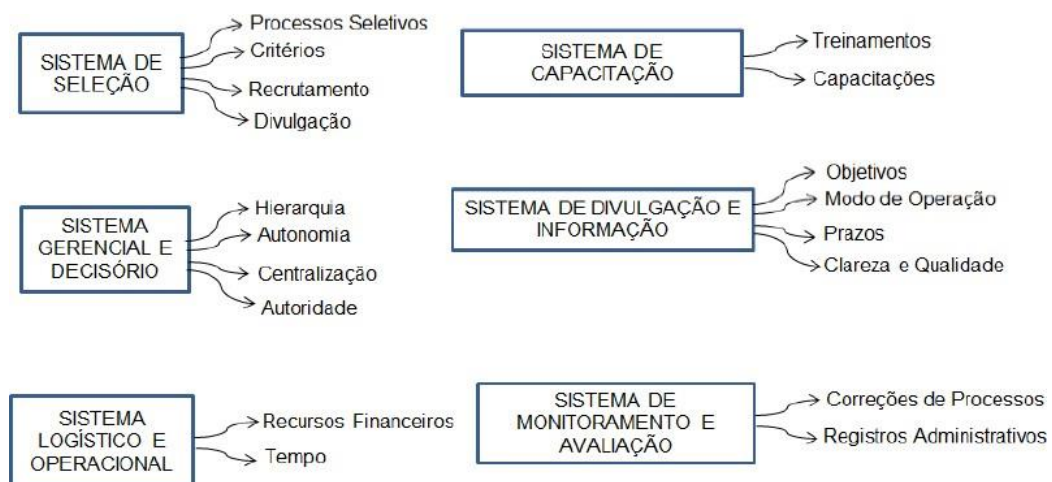
O sistema de seleção observa as ações de escolha dos agentes que implementarão a política e de seu público-alvo. Essa observação deve apurar os métodos de seleção (quais os critérios utilizados, abrangência dos processos seletivos), e adequação destes aos objetivos do programa (DRAIBE, 2001).

O sistema de capacitação envolve tanto os processos externos quanto internos de capacitação aos agentes implementadores. Para tal, o analista deve questionar prazos, conteúdo, qualidade e quantidade das capacitações. Importante ressaltar, no entanto, o objetivo da capacitação: os implementadores devem ser capazes (e se sentirem seguros) de realizar as tarefas propostas. (DRAIBE, 2001).

O quinto sistema, denominado “Logístico e Operacional”, trata de dois elementos principais: os recursos e o tempo. Primeiramente, sobre os recursos financeiros, Draibe (2011, p. 34) aponta que se deve saber se “os recursos financeiros são suficientes para os objetivos propostos ou se podem ser maximizados”. Assim, é preciso observar se os prazos estão sendo cumpridos, e se os recursos chegam aonde estão previstos chegar. A execução de uma tarefa, no entanto, pode depender da disponibilidade de certos recursos materiais; para esses, a autora aponta que a avaliação deve ser em razão de suficiência e qualidade.

Em relação ao sistema de “monitoramento e avaliação”, são identificadas as formas de avaliação interna da política, entendendo sua regularidade, conexão com a melhora da política e ações que decorrem desse processo. A avaliação deve estar em consonância com as ações da política, analisando seus resultados e buscando seu êxito. A figura abaixo ilustra a “Anatomia do Processo Geral de Implementação”.

Figura 3 – “Anatomia do Processo Geral de Implementação”



Fonte: Batista (2016), p. 27.

O modelo de Draibe (2001) ao atentar-se aos processos normativos e processuais das políticas públicas, se alinha mais à perspectiva *top-down* de avaliação. Avalia-se, assim, as etapas de tomada de decisões da implementação, e como sua formulação está afetando a política.

Lima e D'Ascenzi (2013, p. 105) vão além dos modelos de implementação apresentado na seção anterior. Os autores propõem um modelo de análise de implementação que “partindo dos incentivos e constrangimentos materiais à ação dos atores, enfatiza os elementos cognitivos e ideológicos que explicam essa ação”. Há então, a valorização da relação entre o “resultado” e o “planejado”, determinando que, para entender um dos processos, deve também estudar o outro.

Para tal, é necessário entender a implementação de forma mais “fluida”. Há, neste caso, outra definição dessa etapa, como “um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação” (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p.105). Então, adicionados aos sistemas estruturais dos modelos clássicos, há a inserção de variáveis cognitivas. Entende-se que a política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la, além dos atores que a formularam, sendo necessário entender suas particularidades.

Assim, Lima e D'Ascenzi (2013) apontam três fatores importantes para a análise das políticas públicas a partir desse modelo mais fluido. São eles: as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias, os valores e as concepções de mundo dos implementadores.

Para o primeiro fator, as características do plano (ou seja, da etapa de tomada de decisões), os autores utilizam a ideia de Majone e Wildavsky (1984, apud LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 105), onde o plano é “um conjunto de disposições que funcionam como ponto de partida para um processo de experimentação, de procura por uma estratégia melhor adaptada a circunstâncias particulares”. Dessa forma, a tomada de decisões é vista como um processo flexível, apenas orientador. É necessário entender o plano, pois ele gera reações nas instâncias da implementação; as orientações geram interpretações e ações pelos atores. O plano então, é visto como uma das matérias-primas da análise, mas com menor determinação do que o modelo *top-down* postula.

O segundo fator, a organização do aparato administrativo responsável, diz sobre a estruturação interna da implementação. As diretrizes do plano serão adaptadas às possibilidades de ação dos atores e das organizações executantes, e isso modificará como elas serão implementadas. Deve-se, então, entender as especificidades de todos esses agentes, para compreender o processo de implementação. (LIMA; D'ASCENZI, 2013)

O último elemento, as ideias, valores e concepção de mundo dos indivíduos, é mais amplo. Esses fatores englobam a percepção que os atores políticos têm da identificação do problema, a articulação entre suas interações, e suas visões sobre os resultados, o que influencia sua ação. Além disso, é possível estender esse conceito aos implementadores, onde suas percepções influenciarão a sua recepção do plano, e conseqüentemente, como agirão frente à implementação. Essas variáveis cognitivas, então atuam como ligação entre o plano e sua execução. Com isso, Lima e D'Ascenzi (2013) acreditam permitir um quadro amplo de análise da implementação, abrangendo todos os pontos importantes desse processo.

Esse modelo ao preocupar-se tanto com a formulação do plano de ação, quanto com os implementadores e suas visões, se alinha tanto a visão *top-down* quando a *bottom-up*, envolvendo todas as etapas e atores da implementação. Entendendo a necessidade dessa visão para a análise de um programa educacional, esse modelo é relevante para a presente análise.

O presente trabalho, portanto, utiliza-se de ambos os modelos citados para fazer a análise de implementação da política de Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais.

3. Educação especial: histórico, modelos e a estratégia do AEE

Este capítulo abordará o a educação para pessoas com deficiência, seus modelos e sua operacionalização, contextualizando seu desenvolvimento no Brasil e no mundo. Assim, inicia-se com uma apresentação histórica da evolução dos métodos de educação especial, introduzindo seus modelos. Seguindo, há um aprofundamento do modelo utilizado hoje, de Educação Inclusiva. Por fim, há a apresentação do programa de Atendimento Educacional Especializado, ferramenta principal na execução da educação especial no Brasil e em Minas Gerais.

3.1 A Educação para pessoas com deficiência: da perspectiva terapêutica à educação especial

A educação é um elemento intrínseco ao ser humano, essencial para que os indivíduos desenvolvam seus recursos físicos, mentais e intelectuais. Ela garante que todos possam ter a chance de prosperar na vida, alcançando seus objetivos e conquistando autonomia. (VIANNA, 2008)

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como um direito de todos.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998, art. 205).

A educação especial deve estar incluída na oferta de educação. Porém, isso é um quadro recente. Somente a partir de meados de 1970 que houve a preocupação de integrar as pessoas com deficiência no sistema educacional público. (GLAT; FERNANDES, 2005)

As pessoas com deficiência foram, durante muito tempo, excluídas da educação e não tinham a chance de integrar-se à sociedade. Nos séculos XVI e XVII, deficientes mentais eram investigados pelo Estado, sendo colocados em orfanatos, prisões e manicômios. Esse primeiro período de exclusão e negligência perdura até iniciarem os primeiros experimentos focados na educação especial. O frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584) foi um dos pioneiros nessas experiências, obtendo sucesso na educação de 12 crianças surdas, ficando conhecido como o iniciador do ensino para pessoas com deficiência auditiva (NORONHA; PINTO, 2004).

No século seguinte, os médicos despertaram a necessidade da escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, pois elas já se encontravam nos hospitais psiquiátricos. A

deficiência era entendida como uma doença crônica, então todos os serviços e atendimentos prestados a esses indivíduos eram de responsabilidade médica, com viés terapêutico; era realizado um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia). No trabalho educacional, a educação escolar era tida como desnecessária, enfoque apenas o processo de alfabetização, sem maiores perspectivas (GLAT; FERNANDES, 2005).

A partir do final do século XVIII e início do século XIX, no entanto, segundo Noronha e Pinto (2004), surgiu a noção de Educação Especial. De início, verificou-se a institucionalização especializada de pessoas com deficiência, isto é, a educação acontecia em escolas distantes das áreas de concentração populacional, dado o receio da população geral em relação aos deficientes. É o que se chama de educação exclusiva, operada com um objetivo de proteção ao revés, isto é, proporcionava-se cuidado e assistência aos “necessitados” e, ao mesmo tempo, tranquilizava-se a consciência coletiva.

No Brasil dessa fase, as instituições especializadas que marcaram a história da Educação Especial são o “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje chamado “Instituto Benjamin Constant”) criado em 1854, e o “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje chamado “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) de 1857, ambos por iniciativa do governo Imperial. Os dois institutos formaram o marco de início da Educação Especial do Brasil, e foram a base para a conscientização e discussão sobre esse tipo de educação (BUENO, 1993; MAZZOTA, 1996, apud NORONHA; PINTO, 2004).

A década de 1950 foi marcada pela discussão de objetivos e qualidade da educação especial ao redor do mundo, enquanto o Brasil ampliava o número de suas classes especiais. Essas classes, já incluídas nas escolas públicas e regulares, aumentaram abundantemente entre 1950 e 1959. (NORONHA; PINTO, 2004).

Apesar da educação de pessoas com deficiência visual, auditiva e física estar sendo garantida, a deficiência intelectual ainda era vista como responsabilidade da medicina. Somente nos anos 70, com o mote “o deficiente pode aprender”, houve um avanço para institucionalização da Educação Especial no país. Essa mudança de pensamento, aliada a avanços da pedagogia e psicologia da aprendizagem, garantiu o surgimento de novas técnicas de ensino, permitindo o aprendizado e desenvolvimento acadêmico dos indivíduos com diferentes tipos de deficiência, a ser garantido nas instituições públicas. (GLAT; FERNANDES, 2005)

Essa ideia, no entanto, segundo Glat e Fernandes (2005), não garantiu o ingresso desses estudantes ao sistema de ensino. Como a Educação Especial funcionava como um “serviço paralelo”, fora do sistema, as classes especiais acabaram se transformando em espaços de segregação, garantindo um espaço para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino. Assim, a maioria dos estudantes com deficiência continuava em instituições privadas, especializadas nesse atendimento.

Um novo pensamento foi desenvolvido no país, no entanto, no início da década de 1980: a filosofia de integração e normalização.

A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 3).

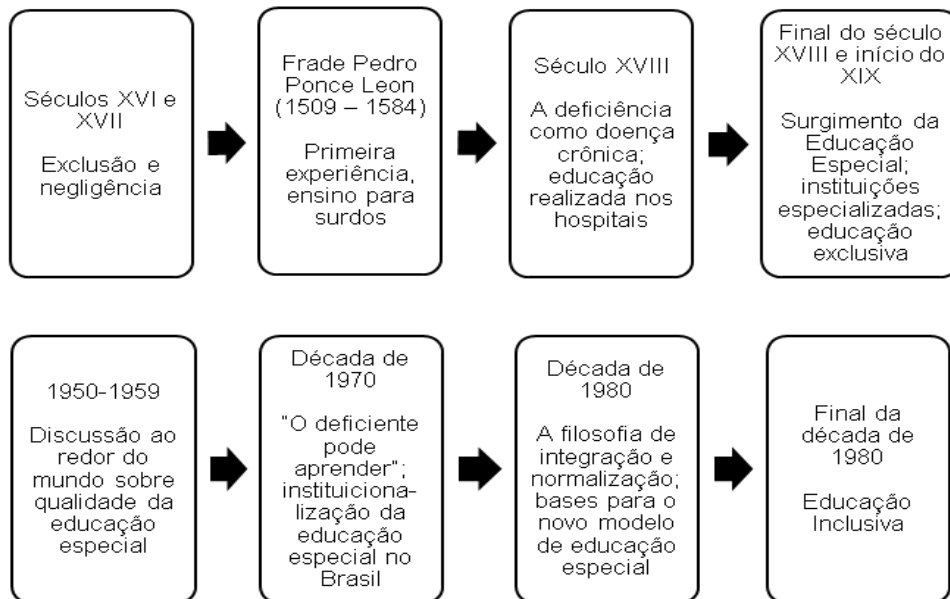
A segregação da perspectiva anterior passa a ser questionada, surgindo a ideia de que devem ser buscadas e desenvolvidas alternativas pedagógicas para a inserção de todos os estudantes, sem discriminação por deficiência. Além disso, a Constituição Federal de 1988 assegura a execução desse projeto, dando ênfase na oferta do ensino público aos estudantes com deficiência.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1998, art. 208, grifo nosso)

Surge portanto, a distinção entre a educação especial “exclusiva” e a educação especial “inclusiva”. A Figura 4 ilustra o histórico apresentado.

Figura 4 - Linha do tempo do histórico da educação especial



Fonte: Elaboração Própria

3.2 A educação especial inclusiva

De acordo com Noronha e Pinto (2004, p. 3), “a Educação Especial [exclusiva] ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas”. Como dito anteriormente, esse modelo utiliza profissionais especializados em um ambiente separado do ensino regular para garantir o atendimento dos estudantes com deficiência. Já o modelo inclusivo é mais complexo, trata-se de

um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (NORONHA; PINTO, 2004, p.3).

O modelo exclusivo, então, deixa de ser a estratégia principal, onde a nova matriz da Educação Especial se torna “o deficiente pode se integrar na sociedade”. Essa mudança foi pautada, oficialmente, pela Declaração de Salamanca, que propõe que “escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras” (UNESCO, 1994, p.1).

Essa mudança gerou a busca por novas ferramentas de execução da educação especial no Brasil. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi o primeiro passo para o desenvolvimento da educação especial ancorada nesse novo modelo.

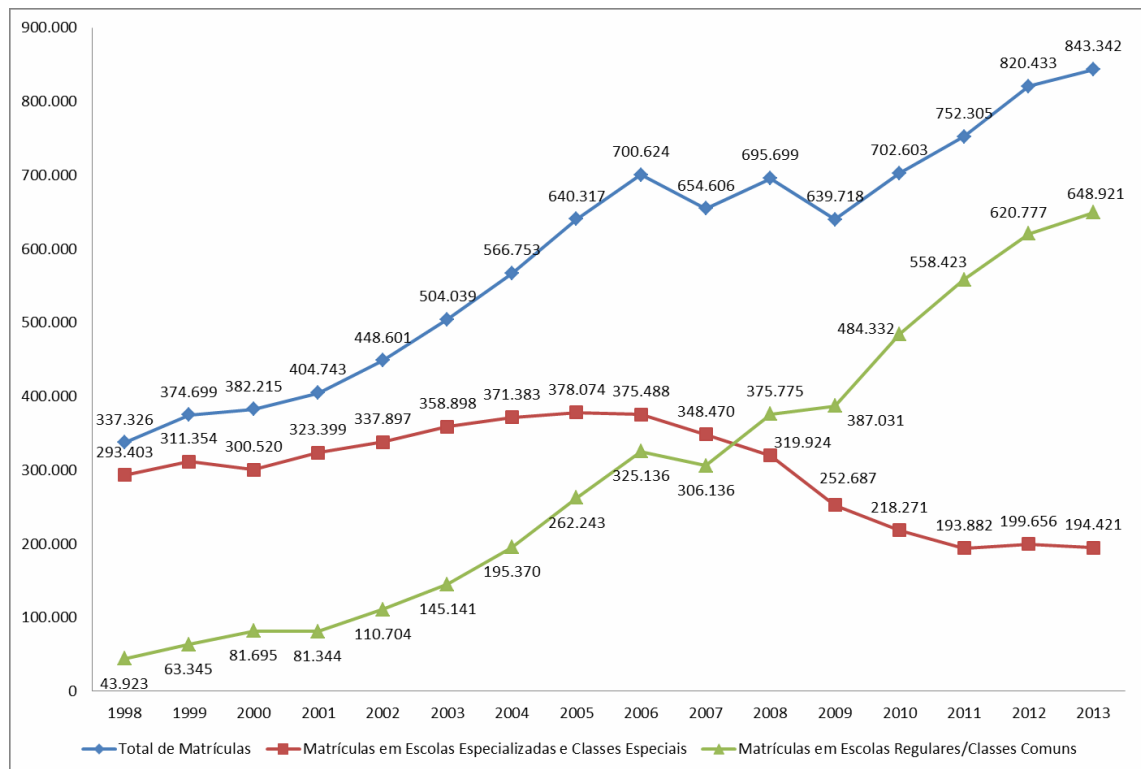
O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década. (FERREIRA, 1998¹)

A partir desse momento, desenvolveu-se um enfoque de políticas públicas direcionadas a Educação Especial, sendo que, em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Vê-se, nesse período, conforme o Gráfico 1, o aumento constante das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares. A partir daí, as matrículas em instituições e escolas especializadas foram gradativamente diminuindo, dando lugar às escolas inclusivas. (MEC, 2014)

No ano de 1998, haviam 49.923 estudantes matriculados em escolas regulares (15% do total), em contraste aos 293.406 (85%) matriculados em classes especiais. O aumento das matrículas inclusivas e consequente diminuição das matrículas exclusivas nos anos seguintes reflete o posicionamento do Ministério da Educação em direção à inclusão: a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, abordadas na próxima seção, adequação dos prédios e estrutura das escolas para a acessibilidade, juntamente com os instrumentos legais supracitados. Em destaque, o ano de 2009 foi o marco de superação da educação inclusiva em relação a exclusiva, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado. Em 2013, então, vê-se a grande maioria de matrículas em escolas regulares, com 648.921 matrículas (77% do total).

¹ Documento eletrônico: FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso>. acesso em Out. 2017.

Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência – Brasil, 1998-2013



Fonte: MEC/SECADI, 2014, p. 8.

O novo modelo, no Brasil, segundo a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB), prevê a oferta de serviços e apoio especializado, na escola regular, para atender todas as necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As escolas devem utilizar currículos e técnicas de ensino adaptados, e ter a oportunidade de receber professores especializados para o atendimento dos estudantes (juntamente aos professores regulares), além de prover acesso igualitário a todos benefícios da escola, sem nenhum tipo de discriminação aos estudantes.

O Quadro 1 sumariza as principais características dos dois modelos apresentados:

Quadro 1 - Os modelos de educação especial e suas características

Características	Educação Exclusiva	Educação Inclusiva
Período de emergência	Século XIX até 1980	Final da década de 1980 até hoje
Concepção	Necessidade de inserir as pessoas com deficiência em um sistema de ensino; sistema separado do ensino regular	Necessidade de incluir as pessoas com deficiência na sociedade; sistema de ensino inclusivo
Estratégias	Instituições especializadas	Inclusão dos estudantes nas escolas regulares

Fonte: Elaboração própria.

3.3 O Atendimento Educacional Especializado – AEE

Para que a mudança de paradigma da Educação Especial Inclusiva pudesse ter ocorrido, o Atendimento Educacional Especializado (previsto na Constituição) se transforma em um programa, regulado, na época, pelo decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. O programa foi focado nas “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM), um insumo que, segundo Baptista (2011), esteve presente nas diretrizes da Educação Especial brasileira até antes da formulação do programa, porém não era muito utilizado. Essa sala, segundo Mazzotta (1982, p.48 apud Baptista, 2011, p. 65), funciona

[...]como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. (apud Baptista, 2011, p. 65)

Ainda segundo Mazzotta (1982, apud Baptista, 2011), o professor da sala de recursos tem uma dupla função: além de prestar atendimento direto ao estudante, dentro dessas salas, ele deve ser orientador dos professores regulares, das famílias e dos demais profissionais que atuam na escola. Como o estudante é matriculado na classe regular, de acordo com seu nível de escolaridade, o professor da sala de recursos deve desenvolver seu trabalho com um nível de cooperação com os professores das salas regulares.

Além das SRM, o AEE é considerado um conjunto de ações, todas ligadas a “[...]complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). Para regulamentar essas ações, um outro documento foi elaborado, instituindo diretrizes para o

AEE, sendo ele a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, ampliando e desenvolvendo o funcionamento do programa.

A resolução, então, define o público-alvo do programa:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, art.4, grifo nosso).

Os estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD) terão, pelo programa, complementação do ensino regular, enquanto os estudantes com altas habilidades/superdotação receberão suplementação de ensino. Isso deve ocorrer, prioritariamente, na SRM, podendo, inclusive, ser realizado em outra escola, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Para tal, o aluno é matriculado duplamente; uma vez no ensino regular estadual, e outra vez no AEE, em qual dos locais ele será ofertado. (MEC, 2009)

A resolução determina também as atribuições do professor do AEE

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, art. 13 – grifo nosso)

Aqui, destacam-se os itens I, II e VII, onde o profissional identificar as necessidades individuais dos estudantes, e elaborar e usar recursos e estratégias que promovem sua participação nas atividades. Essa função entra em contato com o conceito de educação inclusiva: os professores serão os catalisadores para a inclusão dos estudantes na sala de aula, e na preparação para uma vivência melhor na sociedade.

O decreto de 2008 é revogado pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trouxe algumas alterações ao programa. A primeira mudança notável é a inclusão de várias das diretrizes apresentadas pela Resolução de 2009 no decreto. Essas diretrizes são apresentadas em seu primeiro artigo, além de que algumas mudanças foram realizadas na redação também, deixando de forma mais clara os objetivos do AEE.

A grande mudança, no entanto, é a feita pelo art. 8º:

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

[...]“Art. 14. Admitir-se-á, 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.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.” (BRASIL, 2011, art. 8º)

Esse decreto passa, então, a permitir a matrícula no AEE por parte de estudantes que são matriculados em escolas especiais ou especializadas. Com isso, os estudantes não necessitam estarem matriculados no ensino regular estadual para usufruir das SRM. Além disso, assegura o repasse de recursos para tais instituições, garantindo a execução do programa. (BRASIL, 2011)

As normativas do programa ainda permitem que cada estado faça ajustes no desenho a depender de suas especificidades. Em Minas Gerais, as diretrizes específicas estão presentes no “Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais”, de 2014, além de todas as orientações para o sistema educacional especial do estado. Esse documento serve como orientação tanto para os professores e profissionais da rede educacional quanto os gestores. Nele, há a descrição de todas as atribuições dos profissionais, formulários de requerimento de recursos, além do detalhamento de execução do AEE.

Destaca-se, assim, a necessidade de no mínimo 15 estudantes matriculados com deficiência para a solicitação de um professor de SRM. Dessa forma, as escolas que não

possuem tal número, devem se organizar e orientar os estudantes a uma escola próxima que possua o serviço. Além disso, o guia define 3 funções que servirão como complementar ao programa, definidas como “apoio”. São elas, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), o Professor Intérprete de Libras e o Professor Guia-Intérprete (MINAS GERAIS, 2014).

O Professor Intérprete de Libras realiza a intermediação comunicativa entre os estudantes surdos nas turmas regulares, seja na Língua de Sinais ou em meios facilitadores a esses estudantes. Um professor pode atender de 1 a 15 estudantes, e ele deve ter um relacionamento com o professor regente, seja redirecionando dúvidas dos estudantes ou apoiar o professor em relação à escrita e leitura dos surdos (MINAS GERAIS, 2014).

O professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) “oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento” (MINAS GERAIS, 2014, p. 20). Deve haver uma integração, assim como o Intérprete de Libras, com o professor regente, de forma a auxiliar o estudante com necessidade a estar de acordo com o ritmo e resultados da aula.

O professor Guia-Intérprete é o cargo mais específico, auxiliando a comunicação dos estudantes surdocegos, buscando transmitir todas as informações e conhecimentos disponíveis em aula. Cada professor deve desenvolver, junto ao aluno, uma forma de comunicação eficiente e eficaz, para transmitir de forma fidedigna o que foi exposto em aula (MINAS GERAIS, 2014).

O programa tem se ampliado cada vez mais, estando presente em 635 municípios de Minas Gerais, cerca de 75% do total do estado. Hoje, é notável sua importância e necessidade para a educação especial tanto estadual quanto nacional, visto ser o programa responsável pela atuação da inclusão dos indivíduos com deficiência no sistema educacional brasileiro. Ademais, a caracterização do AEE e suas diretrizes serão aprofundadas e estudadas durante a análise de implementação do programa, no próximo capítulo.

Tendo em vista o histórico apresentado, a definição e operacionalização da educação inclusiva no Brasil e em Minas Gerais, assim como o desenvolvimento do AEE no país, parte-se para a apresentação e análise dos dados coletados.

4. A implementação do Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais: evolução da cobertura, perfil dos beneficiários, práticas e desafios

Neste capítulo, cerne do presente trabalho, são realizadas as análises e interpretações das informações coletadas a partir dos registros administrativos do AEE e das entrevistas realizadas. Será apresentada, primeiramente, nota metodológica, que esclarecerá a estrutura e operacionalização da pesquisa. Em seguida, serão realizadas as análises da evolução da cobertura do AEE em Minas Gerais, do perfil dos beneficiários da política e a análise da implementação desta no estado.

4.1 Nota Metodológica

A presente pesquisa é classificada, na ótica de seus objetivos, como descritiva, sendo esta, de acordo com Gil (2002), a descrição e caracterização de determinado fenômeno, esta, no presente estudo, a implementação da política de Atendimento Educacional Especializado. As técnicas de pesquisa utilizadas no presente trabalho são a pesquisa bibliográfica e documental, sendo que a primeira tem como objetivo buscar em materiais da literatura existente sobre análise de políticas públicas e sobre a educação especial. A pesquisa documental tem como fontes de informações os documentos oficiais, resoluções e legislações do AEE. As duas pesquisas resultaram nos capítulos anteriores e dão embasamento para a análise dos resultados apresentados neste estudo.

Além das duas técnicas, a pesquisa combina a abordagem quantitativa e qualitativa para aproximação, descrição e análise do objeto. Conforme Neves (1996, p. 2), “os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. [...] Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição”. A análise de dados quantitativos utiliza técnicas estatísticas e é empregada para correlacionar várias variáveis específicas de uma pesquisa e responder as questões levantadas pelo pesquisador (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). Por fim, a análise qualitativa conta com dados coletados em um estudo de campo nas escolas que ofertam o AEE, e é utilizada aprofundar as indagações propostas e compreender as percepções dos agentes sobre diferentes aspectos do programa.

A análise quantitativa tem como insumos registros administrativos sobre o AEE, disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, além de dados do

Censo Escolar², do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)³ e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)⁴ de 2015.

Os dados fornecidos pela SEE-MG, o Censo Escolar e o SIMADE abrangerão a oferta e atendimento do programa. Assim, serão tratadas informações referentes à abrangência territorial do AEE, seu público-alvo e a quantidade de docentes na área. Esses registros administrativos serão apresentados em perspectiva temporal, de modo a situar a evolução recente do atendimento e quadro atual de profissionais que trabalham do AEE. Além disso, os dados do Proeb permitem a descrição do perfil do público-alvo do programa: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A análise qualitativa, por sua vez, tem como insumo a pesquisa de campo, realizada em cinco escolas da rede estadual que ofertam o AEE da cidade de Belo Horizonte, cujos critérios de seleção são explicados adiante. O estudo utilizou as técnicas de entrevista semiestruturada. Nestas escolas, foram entrevistados até dois agentes principais de implementação do Programa: o diretor e/ou o professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais. Ao todo foram realizadas seis entrevistas, sendo duas com diretores e quatro com professores, que foram gravadas com auxílio de um gravador de áudio para facilitar a análise de conteúdo a partir das falas dos sujeitos. O quadro 2 mostra as siglas de identificação impessoal dos entrevistados.

Quadro 2 - Sujeitos entrevistados e respectivas siglas de identificação na análise

Entrevista	Função na escola	Siglas utilizadas na descrição dos dados
Escola A	Diretora	D1
Escola A	Professor(a)	P1
Escola B	Diretora	D2
Escola C	Professor(a)	P2
Escola D	Professor(a)	P3
Escola E	Professor(a)	P4

Fonte: Elaboração própria

² O **Censo Escolar** é a principal ferramenta de coleta de informações da educação básica no Brasil. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e é realizado com o apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, assim como conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Informações: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

³ O **SIMADE** é uma ferramenta de coleta de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a SEE-MG. Ele é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro.

⁴ O **Proeb** tem como objetivo realizar um diagnóstico na educação pública de Minas Gerais. Ele é realizado em forma de diagnóstico prévio e um questionário de informações contextuais é aplicado aos estudantes, servindo como base informativa para futuras tomadas de decisão em relação às políticas públicas educacionais. Saiba mais: <https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb>.

As entrevistas foram estruturadas com base no modelo misto de análise de implementação apresentado na seção 2.3, construído a partir das contribuições de Sônia Draibe (2001) e Lima e D'Ascenzi (2013). Assim, foram definidas três dimensões de análise: a dimensões normativa, a interativa e a cognitiva, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 - Dimensões e subdimensões utilizadas na análise da pesquisa

Dimensões da análise qualitativa da implementação do AEE	Subdimensões	Literatura de Referência
Normativa	Seleção Recursos Monitoramento	Draibe (2001)
Interativa	-	Lima e D'Ascenzi (2013)
Cognitiva	-	

Fonte: Elaboração própria.

A dimensão normativa, inspirada na Anatomia do Processo Geral de Implementação de Draibe (2001) apresentada na seção 2.3, tem três subdimensões: a de Seleção, a de Recursos e a de Monitoramento. A primeira subdimensão é inspirada no sistema de seleção do modelo da autora, e abrange os métodos e critérios de seleção dos professores e dos estudantes no programa. A subdimensão de recursos engloba e sintetiza parte dos elementos descritos nos sistemas logístico e operacional, de capacitação e de processos de divulgação e informação. A opção de sistematizar três sistemas do modelo de Draibe em uma única dimensão se justifica por duas razões: primeiro porque os três sistemas do modelo apresentam elementos redundantes; segundo, porque o AEE é uma estratégia mais elementar de intervenção, isto é, segue os moldes de um projeto social, ao passo que a Anatomia do Processo Geral de Draibe (2001) é mais bem aplicada para casos de análises de programas e políticas públicas de nível mais abrangente.⁵

Já as dimensões interativa e cognitiva da modelo proposto para a análise qualitativa da implementação do AEE, são inspiradas na proposta de Lima e D'Ascenzi (2013), também discutida na seção 2.3. Essas dimensões abordarão as informações mais subjetivas da análise, sob a ótica da interação entre os agentes e suas visões sobre o funcionamento da política.

⁵ Programas são conjuntos de atividades organizadas para a realização de um objetivo, reunindo as condições necessárias para o alcance das metas estabelecidas. Uma política se transforma em um programa quando é explicitada uma estratégia de implementação e são criadas as condições para que a sua implementação ocorra. Por outro lado, o projeto é o instrumento usado para alcançar os objetivos de um programa, envolvendo um conjunto de operações. (SILVA; COSTA 2002, apud BRASIL, 2015)

Registra-se que essas duas dimensões trazem uma abordagem de tipo botton-up sobre a implementação do AEE. Mas como os próprios autores postulam e já foi mencionado, análises mais consistentes de implementação de políticas públicas devem combinar abordagens botton-up com dimensões de enfoque mais top-down. Seguindo essa orientação metodológica, especificou-se também a dimensão normativa descrita acima, mais próxima a um olhar top-down da implementação. Os roteiros das entrevistas se encontram no apêndice deste trabalho.

Por último, vale ainda destacar o processo de seleção das escolas, definidos, num primeiro recorte, por amostra por acessibilidade, limitando-se, portanto, às instituições localizadas em Belo Horizonte. Em seguida, buscou-se junto a SEE indicações de escolas consideradas polo⁶ em Educação Especial, de modo a se coletar dados mais robustos sobre a implementação do AEE e, em consequência, mais relevantes para pesquisa, seriam necessárias escolas polo (que recebem estudantes de outras escolas). O terceiro e último recorte considerou, dentre as escolas polo indicadas, as cinco instituições com um quantitativo de estudantes com deficiência considerado alto pela Diretoria de Educação Especial, o que no caso representa um mínimo 30 estudantes. Uma vez situadas as questões metodológicas, passa-se para a apresentação e análises dos dados empíricos dessa pesquisa.

⁶ Escolas polo são escolas que atendem estudantes de outras escolas na sua Sala de Recursos Multifuncionais.

4.2 Evolução recente da cobertura do AEE em Minas Gerais e perfil dos beneficiários: o que os números dizem?

A presente seção tem como propósito apresentar a análise das informações quantitativas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado no estado de Minas Gerais. Serão apresentados dados relativos aos estudantes beneficiários da política, às escolas que ofertam o AEE e o quadro de pessoal disponível para o programa. Na sequência, será apresentado o perfil desses estudantes, a partir dos dados do Proeb de 2015.

Os municípios do estado estão divididos em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), sendo estas distribuídas em 6 regiões, segundo a SEE-MG: Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço. Os dados apresentados serão divididos por região, de acordo com essa divisão, para que a apresentação desses fique mais clara

4.2.1 Cobertura do AEE no estado

De acordo com dados de 2016 do Censo Escolar, o número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Minas Gerais é de 35.338. A evolução desse número ocorreu gradativamente desde 2012, com um aumento de cerca de 3.000 estudantes por ano, conforme tabela apresentada abaixo. Esse aumento foi linear, sem nenhum pico em destaque. Isso demonstra, então, um aumento de 60% de estudantes que são público-alvo do AEE, implicando em um aumento constante do investimento na política, e ampliando sua abrangência no estado.

Tabela 1 - Número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede estadual de ensino, Minas Gerais, 2012 - 2016

Deficiência	Anos				
	2012	2013	2014	2015	2016
Cegueira	177	174	201	219	222
Baixa Visão	2.127	2.386	2.551	2.674	2.890
Surdez	1.286	1.355	1.333	1.239	1.179
Deficiência Auditiva	1.031	1.070	1.186	1.218	1.319
Surdo-cegueira	3	4	2	5	8
Deficiência Física	2.593	2.918	3.288	3.558	3.829
Deficiência Intelectual	14.665	17.276	21.051	23.495	26.559
Deficiência Múltipla	1.692	2.247	2.656	3.013	3.465

Altas Habilidades/ Superdotação	149	231	211	1.311	2.011
Autismo Infantil	229	444	800	258	338
Síndrome de Asperger	96	123	195	42	46
Síndrome de Rett	31	21	32	2.698	2.927
Transtornos Desintegrativo da Infância	1.707	1.985	2.399	254	273
Total	21.340	24.376	28.635	31.551	35.338

Fonte: Censo Escolar, elaboração própria.

A deficiência que aflige a mais estudantes é a de tipo intelectual, somando, em 2016, 75% do total de estudantes. Após esta, encontram-se as deficiências física e múltipla, com 11% e 10%, respectivamente. Outro dado importante é o número muito pequeno de surdocegos⁷, totalizando 8 (e correspondendo a 0,02% dos estudantes), que devem ser atendidos pelos Guia-Intérprete no AEE.

Ao se verificar a distribuição regional das escolas que ofertam o AEE, vê-se uma concentração destas nas regiões Centro e Vale do Aço, com 25% e 23%, respectivamente, do total de estabelecimentos (tab. 2).

Tabela 2 – Distribuição de escolas com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede de ensino estadual - Minas Gerais, 2016.

Região	Número de escolas	Porcentagem
Centro	817	25%
Sul	419	13%
Mata	387	12%
Triângulo	376	11%
Norte	535	16%
Vale do Aço	738	23%
Total	3272	100%

Fonte: Censo Escolar, elaboração própria.

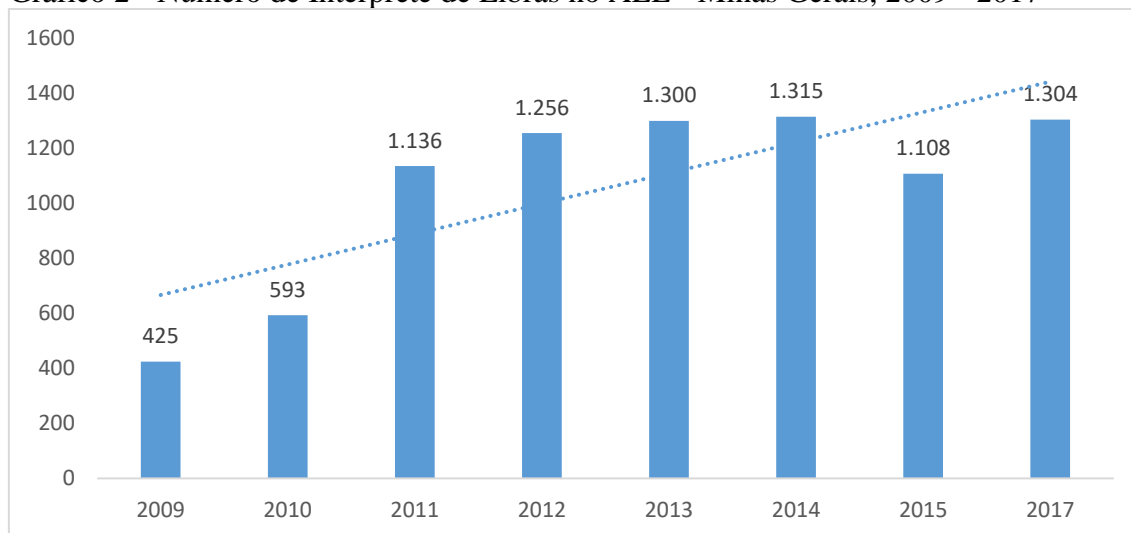
⁷ Buscou-se analisar se a proporção de surdocegos do AEE é proporcional ao percentual de pessoas com esta deficiência na população brasileira, de modo a tentar identificar se os resultados apresentados acima são de subnotificação ou de uma incapacidade do programa de incluir essa pessoa com esse tipo de deficiência, porém não foi encontrado esse dado.

Esses estudantes estão localizados em 3272 escolas de 799 municípios de Minas Gerais. O número de escolas em que está o público-alvo do AEE, de acordo com esse dado, corresponde a aproximadamente 90% do total de escolas da rede estadual de Minas Gerais, e 93% do total de municípios do estado, demonstrando a grande abrangência desta política pública na rede estadual.

Em relação a disposição de pessoal e estrutura do AEE na rede estadual de ensino, será apresentado a evolução história do número de profissionais Intérpretes de Libras, Professores de Apoio, Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), Guias-Intérpretes, e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O período analisado é o de 2009 a 2017, período de dados fornecidos pela Diretoria de Educação Especial de Minas Gerais para a realização deste trabalho.

O número de Intérprete de Libras teve um aumento significativo do ano de 2010 para o ano de 2011, como visto no Gráfico 2 , mas, desde então, permanece estável. Houve, no entanto, redução entre os anos de 2014 e 2015, quando o número de intérpretes caiu de 1.315 para 1.108, uma diferença de 207 pessoas. Entre 2009 e 2017, houve um aumento de 207%, visto o desenvolvimento do AEE.

Gráfico 2 - Número de Intérprete de Libras no AEE - Minas Gerais, 2009 - 2017⁸

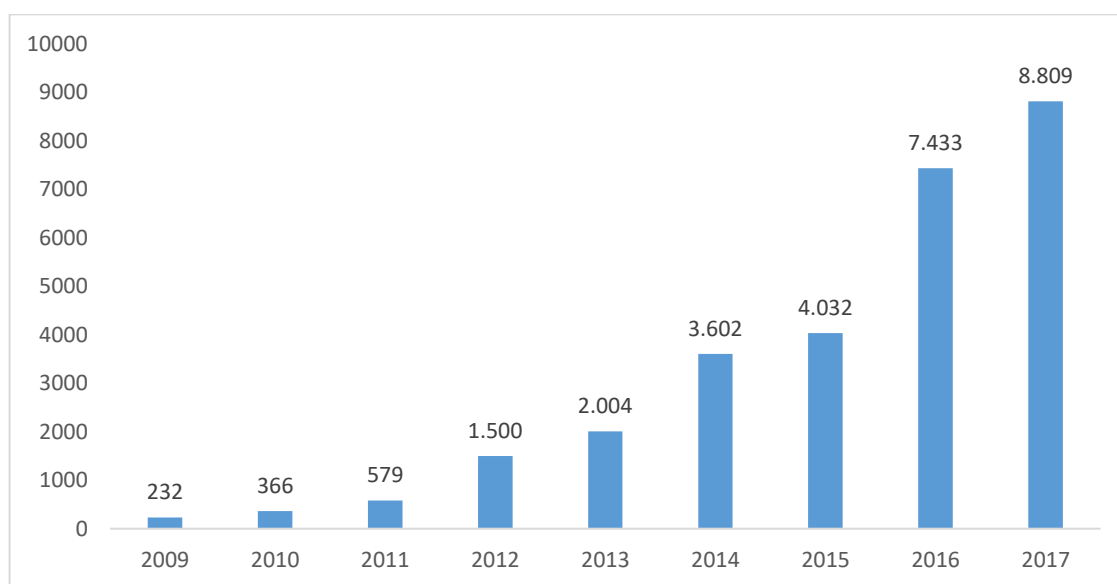


Fonte: Dados internos da SEE, elaboração própria.

⁸ No ano de 2016, de acordo com informações da Diretoria de Educação Especial de Minas Gerais, houve uma falha de monitoramento do número de Intérprete de Libras. A fim de manter a integridade e a temporalidade dos dados, o ano de 2016 se encontra ausente na análise.

Os professores ACLTA, por outro lado, tiveram uma curva mais acentuada (gráf. 3). O aumento gradativo do número de professores ocorre desde o início dos dados, em 2009, apresentando saltos nos anos de 2011 para 2012, de 2013 para 2014, e de 2015 para 2016⁹. Desde 2009, o número de professores ACLTA cresceu em 3.697%, sendo o recurso de pessoal mais disponibilizado para o AEE desde sua criação.

Gráfico 3 - Número de Professores ACLTA no AEE - Minas Gerais, 2009 – 2017

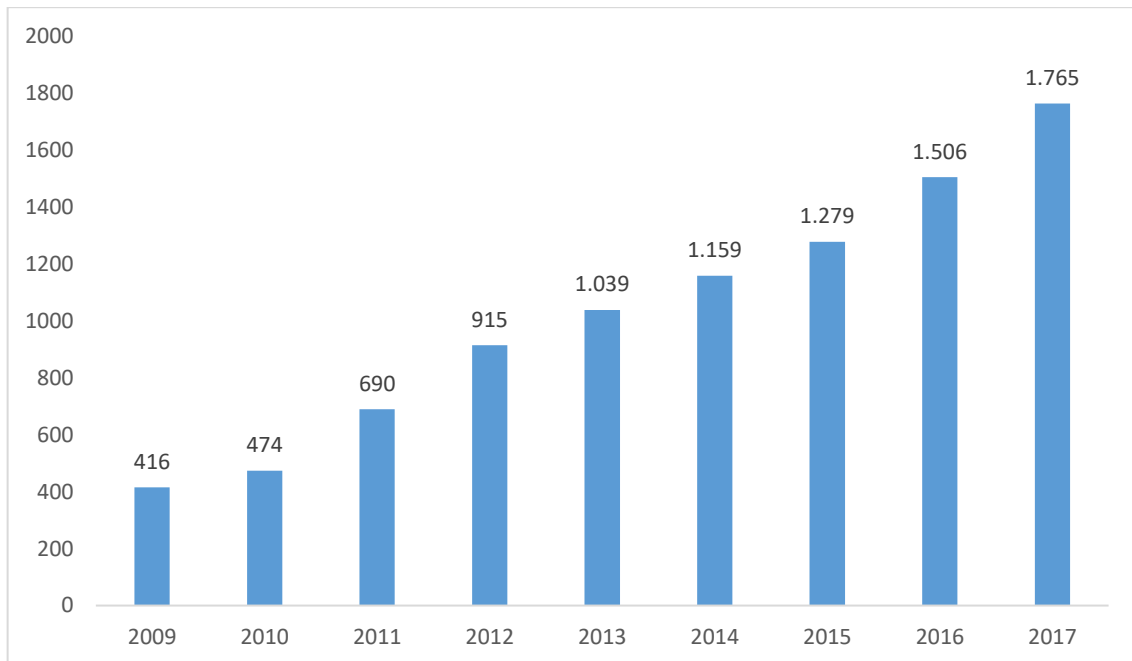


Fonte: Dados internos da SEE, elaboração própria.

O número de Guias-Intérprete, por sua vez, é muito pequeno, se relacionado aos outros dois profissionais. Esse fato pode ter relação com o baixo número de estudantes surdocegos na rede estadual de Minas Gerais. Assim, desde a implementação desses professores, o montante só diminuiu, de 28 em 2015 para apenas 6 em 2017. A quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), aumentou constantemente, sem saltos muito significativos. Desde 2009, houve um aumento de 342% deste número. Porém, é importante ressaltar que uma escola pode apresentar mais de uma sala de recursos; cada turno atendido pela SRM conta como uma unidade no total, onde não significam, então, que há 1.765 escolas com SRM em Minas Gerais. (gráf. 4)

⁹ Sobre o decréscimo de 2014 para 2015, não encontrou-se informação nos documentos analisados que o justifique

Gráfico 2 - Número de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede estadual de ensino - Minas Gerais, 2009 - 2017



Fonte: Dados internos da SEE, elaboração própria.

Pode-se ver, então, que a evolução da cobertura do AEE foi expressiva, em destaque ao constante aumento do número de professores ACLTA e das SRM. É importante observar, também, que, como a grande maioria dos estudantes é o com deficiência intelectual, é justificado o número extenso de professores ACLTA, sendo estes estudantes a maior parte de seu público. Cabe aqui, também, o fato de que os outros dois professores de apoio (Intérprete de Libras e Guia-intérprete) não tiveram um aumento significativo nos últimos anos, estando, seus números, relativamente estáveis.

4.2.3 Perfil dos estudantes atendidos pelo AEE em 2015

A análise do perfil dos estudantes com deficiência será feita a partir de dados do Proeb do ano de 2015, o mais recente dentre os dados disponibilizados. Esse programa avalia a proficiência em disciplinas escolares, e fornece um perfil dos estudantes aplicando os questionários contextuais. Para fins do presente trabalho, serão utilizados somente alguns dados de tais questionários. As bases de dados do Proeb disponibilizadas pela Diretoria de Educação Especial continham todos os estudantes com laudo médico. Registra-se que o laudo é requisito para que o aluno possa ser beneficiado pelas ações e programas da educação especial. A base

contém uma média de 5.500 estudantes com laudo. Serão utilizados dados socioeconômicos e das características educacionais dos estudantes.

A distribuição dos estudantes que participaram da pesquisa, conforme a tabela 3, segue o padrão da distribuição das escolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: as três regiões com maiores frequências são Centro, Sul e Vale do Aço.

Tabela 3- Percentual de estudantes com deficiência por região - Minas Gerais, 2015

Região	Porcentagem
Centro	23,2%
Sul	19,9%
Mata	11,4%
Triângulo	10,7%
Norte	15,0%
Vale do Aço	19,7%
Total	(100%) 8.016

Fonte: Dados do Proeb, elaboração própria.

Além disso, a grande maioria desses indivíduos estuda em escolas localizadas em zonas urbanas: 96,5% estão matriculados nestas escolas.

Com relação as características pessoais dos estudantes, nota-se o predomínio do sexo masculino, representando aproximadamente 63% do total. Já 45,4% dos estudantes se autodeclararam pardos, seguidos pela cor branca (32,2%) (tab. 4). É interessante apontar que, de acordo com o censo populacional de 2010, pelo IBGE, 44,3% da população de Minas Gerais é parda, enquanto 45,4% é branca, diferentemente da realidade apresentada entre o grupo de estudantes.

Tabela 4 - Percentual de estudantes com deficiência por cor - Minas Gerais, 2015

Cor/raça	Percentual
Branco(a)	32,2%
Pardo(a)	45,4%
Preto(a)	15,2%
Amarelo(a)	4,6%
Indígena	2,7%
Total	(100%) 5.580

Fonte: Dados do Proeb, elaboração própria.

Questionados sobre a escolaridade da mãe (ou do responsável), cerca de 27% dos estudantes não souberam indicar essa informação. Dos que tinham esse conhecimento, notou-se, conforme tabela 5, que a maior parte dos responsáveis (52,5%) não chegou a completar o ensino médio, enquanto somente 7,9% destes completaram um ensino superior.

Tabela 3 - Percentual da escolaridade da mãe/responsável de estudantes com deficiência - Minas Gerais, 2015

Respostas	Porcentagem
Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário)	15,6%
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano (antigo ginásio)	20,9%
Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)	12,0%
Completou o Ensino Médio, mas não completou a faculdade	9,4%
Completou a faculdade	5,9%
Não sei	36,0%
Total	(100%) 5.533

Fonte: Dados do Proeb, elaboração própria.

Adentrando nas questões dos recursos materiais e financeiros das famílias dos estudantes, aproximadamente metade deles apontou ter alguém na família que recebe bolsa família. Apenas 36,4% dos estudantes afirmaram não ter computador em casa, ao passo que 45,9% disse ter um e 17,7% dois ou mais. É importante ressaltar que o fato de 1/3 dos estudantes do AEE não terem acesso a essa tecnologia é uma questão relevante, já que ela é uma das ferramentas mais importantes para a educação especial, sendo instrumento para o desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal dessas pessoas; é imprescindível, então, que os estudantes tenham esse recurso disponível em casa. (tab. 6)

Tabela 6 - Percentual de computadores em casa - Minas Gerais, 2015

Respostas	Porcentagem
Nenhum	36,4%
Um	45,9%
Dois ou mais	17,7%

Total	5.537
-------	-------

Fonte: Dados do Proeb, elaboração própria.

Os níveis elementares de escolaridade dos pais e a proporção significativa de estudantes do AEE pertencentes a famílias que recebem o bolsa-família são características de um perfil socioeconômico mais baixo. Neste sentido, o AEE, além do esforço de incluir pessoas com deficiência no sistema educacional parece estar focalizado em famílias vulneráveis.

A grande maioria dos estudantes com laudo que respondeu aos questionários do Proeb em 2015, estudaram somente em escolas públicas, o que é relevante porque ao menos possibilita o acesso a sistemas inclusivos de educação especial. Reflete, também, a grande capacidade do sistema educacional estadual de garantir a escolarização desses estudantes. Os estudantes também foram questionados sobre o abandono escolar. A maior parte dos estudantes com laudo não abandonou a escola nenhuma vez em sua trajetória educacional, mas vale dizer que 21% terem abandonado.

Tabela 7 – Percentual de tipo de escola frequentada pelos estudantes no passado – Minas Gerais, 2015

Respostas	Porcentagem
Somente em escola pública	79,5%
Somente em escola particular	9,7%
Em escola pública e em escola particular	10,7%
Total	5.494

Fonte: Dados do Proeb, elaboração própria.

O relacionamento dos estudantes com os profissionais da escola é imprescindível, visto que uma das funções do professor de AEE (tanto das Salas de Recursos Multifuncionais quanto os de apoio) é estimular esse relacionamento, de acordo com o Guia de Orientação. Esse relacionamento, sendo positivo, favorecerá a permanência do estudante nas atividades escolares, e facilitará seu desenvolvimento, um dos objetivos principais do AEE.

De acordo com a tabela abaixo, o relacionamento dos estudantes com ambos os profissionais da escola (professor e diretor) e com os estudantes é, em geral, positivo, visto que, nas três perguntas, o relacionamento "bom" e "muito bom" alcançou aproximadamente 80% das respostas. Apesar disso, registra-se que aproximadamente 20% dos estudantes responderam

que sua relação com esses agentes é ou “ruim” ou “muito ruim”, sendo necessários estudos *in loco* para identificar as causas e soluções para esse quadro.

Tabela 8 – Percentual de concordância com a seguinte afirmação: Como é o seu relacionamento com seu professor/diretor/outros estudantes? – Minas Gerais, 2015

Respostas	Relação com o professor	Relação com o diretor	Relação com outros estudantes
Muito ruim	7,6%	9,0%	9,0%
Ruim	11,3%	11,5%	11,4%
Boa	53,2%	50,3%	50,5%
Muito boa	27,9%	29,2%	29,0%
Total	5.481	5.507	5.456

Fonte: Dados do Proeb, elaboração própria.

A partir dessa análise, vê-se que os estudantes do AEE são, na sua maioria, homens, pardos, e tem um bom relacionamento com os profissionais e colegas das escolas. Os números apontam, também, a permanência desses estudantes em escolas públicas, assim como a relativa baixa escolarização de seus pais. Por fim, é visto que cerca de um terço dos estudantes analisados não possui os recursos tecnológicos que facilitam seu aprendizado, o que seria um instrumento facilitador para os resultados da política.

Assim, a próxima seção apresentará a análise de implementação do Atendimento Educacional Especializado no estado de Minas Gerais, e os resultados encontrados.

4.3 – Práticas, interações e desafios da implementação do AEE em Minas Gerais: o que dizem os agentes da linha de frente

Os resultados da análise dos dados coletados nas entrevistas serão apresentados nesta seção seguindo as dimensões do modelo de análise de implementação proposto para esta pesquisa. Mas, de início, serão apresentadas brevemente informações sobre a trajetória profissional dos agentes implementadores entrevistados no estudo de campo.

Em relação ao tempo de atuação na educação especial, nota-se um perfil heterogêneo entre os entrevistados: parte deles atua há menos de 2 anos e outra parte trabalha desde o início da operacionalização da educação especial em Minas Gerais. Todas(os) as(os) professoras(es) ouvidos tinham formação acadêmica superior às exigidas para a designação como docente de

AEE. Já os dois diretores participantes não tinham formação especializada em educação especial, tendo adquirido conhecimento a partir da execução do trabalho.

Em relação ao motivo do ingresso na educação especial, as(os) professoras(es) entrevistadas(os) mostraram um grande interesse e apreço pela área. Ainda disseram que quem está trabalhando com educação especial inclusiva, normalmente tem paixão pelo tema e quer ser uma ferramenta para que essa inclusão ocorra.

4.3.1 – Dimensão Normativa

A Dimensão Normativa aborda de que maneira e em que medida as diretrizes com relação à seleção de beneficiários e docentes; à disponibilização de recursos materiais, de capacitação e informação; e às atividades de monitoramento do AEE vêm sendo operacionalizadas na prática pelos agentes executores. As bases para essa análise são o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais e o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 e outras resoluções da SEE pertinentes, documentos que estabelecem o conteúdo normativo do programa.

4.3.1.1 – Subdimensão de Seleção

A Subdimensão de Seleção, nesta pesquisa, aborda os dois atores base para o programa: os professores, que são os agentes da linha de frente do AEE e os estudantes beneficiados. Interessa, neste sentido, observar os critérios de escolha de ambos atores, assim como a organização destes dentro da escola.

Sobre os agentes implementadores, segundo o Guia de Orientação, os professores que atuam no AEE devem “ter licenciatura para o exercício da docência e conhecimentos específicos das áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (MINAS GERAIS, 2014, p. 30). Já a Resolução SEE nº 3.118, de 17 de novembro de 2016 estabelece critérios à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino e estabelece outro critério, exclusivo para os professores de SRM e ACLTA, sendo este o conhecimento de informática e de programas de tecnologia assistiva, conforme o artigo 22:

Parágrafo único – No ato da designação o candidato à função de que trata o caput deverá comprovar conclusão de curso na área de deficiência do aluno a ser atendido

e declarar que possui conhecimentos em sistema operacional Windows, navegação na Internet, utilização de programas educacionais, de programas de tecnologia assistiva, de editores de textos, planilhas e outros programas. (MINAS GERAIS, 2016, art. 22)

O processo de designação e efetivação de professores, tanto para a SRM quanto os de apoio, é feito por demanda. De acordo com o Guia, a escola deve avaliar a necessidade dos professores, preencher as informações de solicitação no SIMADE, e aguardar aprovação realizada pela SRE responsável pela escola. A SRE, então, aprovando a solicitação, encaminha a demanda para o órgão central (DESP). Por ser um processo contínuo, a seleção de professores acontece durante todo o ano, sem pausas.

Os entrevistados, primeiramente, apontaram informações sobre o processo de identificação da necessidade desses professores. Ambas as diretoras dizem seguir estritamente as instruções do Guia, e que a identificação dos estudantes é feita já no processo de matrícula.

D1 - A gente pega os laudos. Se a mãe chega aqui sem o laudo médico, a gente encaminha ela pro posto de saúde [...] e ela traz o laudo. Ai nesse laudo médico tá lá, qual que é a deficiência, e a gente joga pro SIMADE. Registra esse menino, e o SIMADE aprova. Aprovando, a gente contrata o professor de recurso.

D2 - No próprio ato da matrícula, os pais já informam a escola. Porque no formulário já tem as perguntas sobre aquele cidadão que nós vamos receber. [...] Então assim que eles informam a gente pede que eles tragam laudos, e mediante esses laudos a gente pede pra SEE um profissional pra trabalhar com esses alunos.

Dessa forma, as diretrizes que ditam as normas para a designação de professores estão sendo aplicadas, estando, de acordo com os entrevistados, tudo de acordo com o previsto.

Já sobre a seleção de estudantes para participar da SRM, todas(os) as(os) professoras(es) apontam como requisito prévio a existência do laudo médico. O Guia de diretrizes aponta quais os tipos de deficiência podem ser atendidos nas SRM, sendo elas: cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla, autismo infantil, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação.

No entanto, há, na atuação das(os) professoras(es), divergências quanto a aplicação prática dessa normativa. Os agentes implementadores apontam que, a despeito das orientações, ocorre, às vezes, um atendimento mais abrangente. Nas palavras dos entrevistados:

P2 - Para ter acesso a Sala de Recursos, eles têm que ter um laudo, um CID, isso é um critério. Normalmente esses alunos são encaminhados pela Secretaria e pela Metropolitana A, pelas outras escolas.

P3 - Ela [SRM] vai atender não só esses alunos que têm esse professor de apoio, mas também aqueles alunos que tem CID's que caracterizam uma diferenciação da normalidade.

P4 - Geralmente tem o laudo, né. Aí tem lá o que o Estado fala nas diretrizes, eles especificam as pessoas que tem o direito do AEE, que tem o CID certo que a criança precisa pra receber o atendimento.

P4 - A gente acostuma atender com laudo mas fora dessa área, porque tem criança que ta na sala de aula e precisa [...] Mas geralmente é a criança que tem CID próprio, que fala lá na legislação.

P1 - Quando eu cheguei na escola já existia uma lista de alunos com laudo, que são esses alunos, o público deficiente. A deficiência física, intelectual, visual, auditiva ou múltiplas, o transtorno do espectro autista e os alunos com altas habilidades. [...] outros alunos, eu desenvolvi um protocolo que eu entrego pros professores regentes de aula e de turma, que é um guia direcionado quando eles tem algum aluno com suspeita de entrar nesse público

A enturmação desses estudantes, por outro lado, segue as regras escritas por cada escola. Não há orientação explícita sobre como deve ser feito esse procedimento no Guia de Orientações, apenas se recomenda que sejam propostas “estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos no processo de ensino e aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2014, p.12).

A maior parte dos entrevistados informou que observa tanto as necessidades dos estudantes quanto das(os) professoras(es) regentes. Há a troca de informação entre os agentes para definir qual é a melhor rota de ação para a enturmação. Em geral, a rota gira em torno da preocupação dos agentes com a quietude da sala, devido à dificuldade de alguns estudantes em permanecer em ambientes onde tem muito barulho ou muito movimento. Além disso, foram citados outros critérios, como aproximação de idade, série, e por deficiências. O professor de AEE avalia qual é o critério que favorecerá um maior aprendizado, e define o curso de ação.

P4 - Geralmente é o mesmo critério normal, porque é do direito da criança. Até 3 alunos por turma, mais do que isso não pode, ai tem que ser outra turma. Geralmente a turma tem menos alunos [...], diminui o número de alunos por causa dessa criança que precisa de um atendimento, porque elas geralmente são mais agitadas né. Elas precisam de um lugar mais tranquilo pra elas poderem se organizarem.

P3 - A enturmação é feita [...] por aproximação de idades, [...] e deficiências que sejam iguais ou que eu acredito que a interação vai produzir a socialização, e um aprendizado em um conjunto.

P2 - O aluno é enturmado conforme a série dele, e a professora faz a adaptação do conteúdo ensinado pra ele.

D2 - Nós procuramos colocar aquele aluno dentro de uma turma mais tranquila, assim, com alunos que são menos agitados, e tudo, a gente sempre tem essas turmas que os professores sempre colocam o perfil de cada uma delas, e a gente coloca nessas turmas, e sempre tem uma aceitação muito grande pelos alunos. E eles aceitam também a professora dentro da sala de aula, entendem o porquê dela estar ali.

Percebe-se que os processos de seleção são bem definidos e executados conforme o previsto nas normas. É importante salientar o nível de independência dado às escolas em relação

a enturmação e ao atendimento das SRM: os professores de AEE tem certa discricionariedade para ajustar as orientações à realidade da escola, fazendo adequações no atendimento em cada escola. Assim, é possível observar a adaptação da política pelos agentes implementadores, que adequam as diretrizes menos “rígidas” a especificidade de cada ambiente de implementação, tal como informa a abordagem *botton-up* sobre essa fase do ciclo de vida de políticas.

4.3.1.2 – Subdimensão de Recursos

A subdimensão de recursos abordará dois eixos principais, divididos entre recursos de capacitação e informação, e recursos materiais. Sobre isso, à luz de Draibe (2001), serão avaliados a quantidade, qualidade, e prazo de repasse desses recursos.

Sobre as capacitações, o Guia aponta que é dever do órgão central analisar demandas de capacitação, promover pedagógica e financeiramente a realização dessas capacitações e monitorá-las. Além disso, o art. 5º do decreto nº 7.611 aponta que a União prestará apoio técnico para a formação continuada de professores.

Na prática, conforme os entrevistados, a capacitação é um processo contínuo, que deve ser constantemente buscado. As informações necessárias para a execução das atividades são fluidas, fragmentadas, de modo que o profissional não deve se acomodar, buscando sempre mais conhecimento para realizar adaptações diante das necessidades surgidas na salas de aula.

P3 - A prática pedagógica é o dia a dia que te traz. O conhecimento da melhor técnica, [...] é o dia a dia

P2 - Eu acho que trabalhar com inclusão é uma busca constante, um estudo constante. O professor hoje, se ele quer se tornar um especialista de recursos ou apoio, ele tem que estudar a todomomento, ele não pode parar.

P4 - A gente sabe que é uma área que a gente precisa tá buscando. Por exemplo, o autista, tem vários tipos, e mesmo o que tem o mesmo CID, cada pessoa é única. [...] então a gente tem que tá buscando cursos, e se especializando, pra um atendimento bom mesmo, de qualidade.

D2 - O educador tem que tá preparado, tem que ter a humildade de querer aprender.

Houve um consenso de que não há capacitação inicial para o trabalho nas SRM. Contudo, os entrevistados concordaram que a formação acadêmica especializada exigida para designação serve como uma preparação inicial. O restante dos conhecimentos necessários, segundo eles, está no guia de diretrizes oferecido pela SEE.

P2 - Um dos critérios [...] para ser professor de apoio é ter pós-graduação em educação especial ou seis cursos de aperfeiçoamento para trabalhar com educação especial,

esses são os critérios. Então quando entra pra ser professor de apoio, ele tem que ter essa bagagem. [...] Então, a pessoa pra ser professor de apoio ou de recursos ela tem que ter os cursos e ter a bagagem de conhecimento, tem que ter conhecimento. A pessoa não chega aqui leiga não. [...] A orientação que a gente tem é o guia, que é o nosso cargo-chefe.

P4 - Eles já pedem a especificação pra você entrar no cargo. Na verdade, a sala de recursos, a pós-graduação na educação especial inclusiva ela te possibilita, te dá um suporte pra você estar atuando no AEE, que é o que pede.”.

D2 – {O professor} sempre tem muitos cursos, porque a secretaria já exige uma carga horária elevada pra designação. Não é uma carga horária de 30, 40 horas. É 180 horas. Então, se aquele profissional se capacitou mesmo, se é aquilo mesmo que ele quer, é o desejo dele, é o sonho dele trabalhar com pessoas diferentes [...] ele vem preparado.

Quando questionados, no entanto, sobre as capacitações contínuas oferecidas pela Secretaria de Educação, as respostas foram heterogêneas. Há afirmações de que a quantidade de cursos é insuficiente, havendo, deste modo, demanda para mais capacitações. Na direção oposta, há percepções de que os treinamentos continuados são ofertados em suficiência pela SEE. As falas a seguir ilustram estas conclusões.

P4 - Eles ofertam sim. [...] Não muito, não acho que é suficiente, acho que deviam oferecer mais. É uma área como se fosse médica do pedagógico, porque a gente precisa realmente tá buscando sempre.

P1 - Eu sei que tem alguns, mas eu nunca recebi, nunca chegou até mim, desde quando eu tô trabalhando.

D2 - A Secretaria oferece cursos demais nessa área de inclusão. Muitos. Principalmente na área auditiva, quanto na questão visual e na questão mental. Então, oferece. A cada bimestre tem cursos. Não faz quem não quer, quem não tem interesse, ou quem acha que já aprendeu tudo..

As(os) professoras(es) entrevistados afirmaram que, para suprir a necessidade de capacitação, procuram cursos além dos oferecidos gratuitamente pela SEE. Realizam um investimento que, de acordo com eles, é necessário para o cumprimento das atividades do programa. Quando questionados onde encontram esses cursos (e as demais informações relacionadas a Educação Especial), os entrevistados apontaram que a SEE informa de oportunidades em instituições privadas, e cabe a cada um viabilizar a sua participação. Abordaram também a facilidade tecnológica dos dias atuais, e a facilidade que a informação pode ser repassada entre as duas entidades.

D2 - Na mesma hora que a SEE fica sabendo ela nos repassa e nós, temos por obrigação, ler, aprender, tirar nossas dúvidas, e correr atrás. Se a gente faz isso, nós podemos dizer que nós somos informados sim.

P2 - Existe a informação, eu busco no portal da Secretaria, que tem todas as informações. Mas as pessoas que não tem contato com a internet, não abre todo dia o email, não abre o computador todo dia, não vai saber a informação

P2 - Dentro da Secretaria tem um núcleo de inclusão, esse núcleo de inclusão repassa os e-mails quando tem os cursos, quando tem oferta de cursos pelo estado, [...] e esse email passa por todas as escolas.

P3 - Se você entrar no site [da SEE], você vê os programas de cada [SRE] metropolitana, você vê os cursos disponíveis. Tá tudo lá.

Por fim, os entrevistados consideraram sobre a disponibilidade de recursos materiais, o principal desafio para a execução do AEE. A SEE e o MEC devem, de acordo com o Guia de Orientações, fornecer recursos de acessibilidade à escola, sendo divididos entre os seus destinos: alunos (notebook, livros acessíveis, kit cegueira, kit baixa visão e kit de comunicação suplementar alternativa), e escola (recursos multifuncionais, kit jogos pedagógicos, material esportivo adaptado, equipamentos de tecnologia assistiva e mobiliários escolares adaptados).

De acordo com os entrevistados, esses recursos não são repassados em suficiência e com tempestividade para as escolas, o que provoca a dependência de doações externas (de pais ou instituições) para a composição mais robusta da estrutura material necessária de execução do programa:

D1 - Nós montamos a sala de recursos no ano passado, e toda aquela estrutura é da escola. A escola que tirou de algum outro lugar, arrumou algum lugar, e colocou ali. Nós não recebemos nenhum recurso para montar a sala nossa.

D2 - Olha, aqui na escola, nós não temos grande problema com essa questão de material não. [...]. Nós temos 3 laboratórios de informática, nós temos 9 notebooks a disposição desses alunos, inclusive eles podem levar esses notebooks, no caso dos alunos cegos, eles podem levar esse material pra casa. [...] Ela [a SRM] tem os recursos tecnológicos necessários para o professor fazer um bom trabalho. Veio ou do governo federal ou do governo estadual

P4 - A gente recebeu muito material, diretamente do MEC. Eles mandaram os computadores, tem material pra cego que a gente nem tem criança cega ainda. A gente precisou de material pra surdo [...] e eles disponibilizaram. Não o suficiente, nunca o suficiente, mas pelo menos eles deram. Ai a gente faz com outros materiais

P3 - Durante o tempo, o Estado mandava, pode-se dizer uma bolsa, pra recursos para a Sala de Recursos, agora não mandou mais. Ele mandou até 2012. A direção tem a verba geral, e o bom-senso da administração. [...] Ainda mais nós num momento de crise e contenção de gastos, ne.

P2 - A gente recebeu material do MEC. Aquele computador amarelo ali, e aquelas caixas ali, e lupa.

P1 – Não. Nunca ocorreu nenhum repasse. Essa sala aqui nós já solicitamos várias vezes, existe um protocolo de como conseguir esse material, a gente já fez todos os procedimentos várias vezes, a gente já acionou o pessoal da Metropolitana C, mas esse recurso nunca chegou. [...]. Quando eu cheguei eu procurei tudo que tinha na escola, alguns jogos pedagógicos, alguns materiais que tinha, e nós recebemos algumas doações de pais.

As entrevistas demonstram que, mesmo com a boa comunicação entre a SEE e implementadores, o AEE tem se desenvolvido com a captação externa de recursos pelos gestores e professores. Tanto por parte das capacitações quanto de recursos materiais, os profissionais atuam de modo a criar estratégias de otimização dos meios para execução da política. As entrevistas mostram, também, o papel fundamental das parcerias entre os agentes dentro da implementação das políticas públicas (como foi demonstrado pela captação de doações de pais e da comunidade pelas escolas); as escolas cumprem seus objetivos, e continuam com as atividades da educação especial inclusiva, mesmo com a falta de recursos e restrita infraestrutura disponibilizada pelo Estado.

4.3.1.3 – Subdimensão de Monitoramento

Nessa subdimensão observa-se a regularidade do processo de monitoramento do AEE, os instrumentos utilizados e sua execução. Os entrevistados foram questionados tanto do monitoramento realizado pelo Órgão Central e as SRE quanto pela própria escola. Com isso, buscou-se entender o relacionamento da escola com os agentes de monitoramento, assim como os resultados de tal ação.

Segundo o Guia de Orientação, o monitoramento “é realizado por meio de visitas *in loco*, reuniões, sistemas e bancos de dados (SIMADE, Educacenso, outros), além da análise de relatórios pedagógicos das escolas” (MINAS GERAIS, 2014, p.32). Essa ação é de responsabilidade da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, por meio da Diretoria de Educação Especial, contando com o auxílio das SRE.

Já a escola deve, obrigatoriamente, elaborar tanto Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)¹⁰ quanto Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)¹¹ para todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ambos os documentos são elaborados com parceria do órgão central e os agentes implementadores: o PDI envolve diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização (em parceria com a família dos estudantes); enquanto o PAEE

¹⁰ O Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI) apresenta o percurso educacional do estudante, e serve como aporte instrumental para a elaboração de técnicas de aprendizagem e avaliação da intervenção pedagógica para esses estudantes. Informações e formulário disponíveis em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br>

¹¹ O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é construído a partir das necessidades específicas do estudante, definindo os recursos necessários e as atividades que serão desenvolvidas.

envolve os professores de SRM, os professores regentes e os profissionais de apoio (MINAS GERAIS, 2014).

Os entrevistados demonstraram que o Órgão Central e a SRE monitoram sob a lógica da supervisão. Realizam as visitas, cobram a execução correta das diretrizes e verificam os documentos supracitados.

P4 – Eles [a SEE] sempre tão pedindo alguma coisa. “Ah manda o plano de aula dessa semana” por exemplo. Ou então eles vêm pessoalmente e olha, o que você tá trabalhando com essa criança. [...] Se tiver alguma coisa errada ela fala.

P3 – Eles fazem um papel de fiscalização. [...] Chegam, olham os documentos, olham se tá tudo correto, se tiver algum erro não orientado eles criticam mas também não te dão dicas. [...] Eu passo um feedback daquilo que foi feito.

P2 - Quando eu recebi uma visita técnica, a pessoa veio com um protocolo de itens que ela tinha que verificar se eu estava fazendo, e ela foi passando item por item, me avaliando item por item.

Os sujeitos ouvidos confirmaram atuarem no processo de formulação do PDI e do PAEE, mas as formas de participação são as mais variadas. Há professoras(es) que formulam o PAEE sozinhos, sem interagir com os outros colegas ou com os inspetores, mesmo utilizando o PDI como base. Já o desenvolvimento deste último documento é mais participativo, com o envolvimento de todos os agentes educacionais.

P4 - Só a gente que faz [o PAEE], mas a gente sempre pega o aval do regente, do apoio, igual eu te falei, a gente trabalha em grupo. Porque a gente fica com eles pouco tempo, quem vai ficar mais com eles é os pais e os professores de apoio, então a gente tem essa comunicação

P2 - O PAEE é função minha, da sala de recursos, eu tenho que construir o PAEE. [...] Eu e a outra professora de recursos trabalha em parceria

P1 - Eu faço o PAEE. Eles não participam, quem tem que participar do PAEE é o professor da sala de apoio e a supervisora pedagógica, só que até então eu desconhecia disso

Portanto, pode-se concluir que o monitoramento da política, tanto pelo Órgão Central quanto pelas escolas, está ocorrendo conforme as diretrizes estabelecem. Vale apontar, também, o caráter de supervisão desse monitoramento, transmitido pelas falas dos entrevistados. Os documentos de monitoramento interno são formulados e utilizados, além de servirem de base para a execução das atividades das escolas.

Assim, de forma geral, é possível observar, a partir da dimensão normativa de análise, que o AEE está sendo implementado em boa parte conforme estabelecem as diretrizes de seu

desenho. Os desvios encontrados, principalmente na subdimensão de recursos, se remetem a fatores externos ao desenho da política (no caso, falta de recursos em detrimento da atual crise fiscal do Governo do Estado de Minas Gerais, que podem ser contornados com maior investimento financeiro. Cabe apontar aqui o caráter flexível que algumas diretrizes do AEE possuem e que abre possibilidade dos agentes adaptarem as orientações para servir a realidade de cada escola.

4.3.2 – Dimensão Interativa

A Dimensão Interativa aborda a interação dos agentes implementadores com os outros agentes responsáveis pelo AEE e com os estudantes beneficiados. As informações coletadas têm como objetivo identificar a importância das interações, como elas ocorrem, e como interferem no trabalho e na execução das atividades. Essa dimensão foi inspirada pelo modelo de Lima e D’Ascenzi (2013), e tem uma caracterização de análise *bottom-up*.

As duas diretoras, primeiramente, foram questionadas sobre a sua relação com os estudantes, com os professores do AEE, com outros diretores e com a SEE. No que diz respeito a relação delas com os estudantes, observou-se certa hesitação nas respostas. Ambas responderam que há a tentativa de aproximação, e que os meios de comunicação são estruturados, sejam eles a disponibilidade aberta da sala do diretor ao aluno, ou comunicação por meios eletrônicos (celular, redes sociais). Cabe aos estudantes estabelecer esse contato, que sempre está disponível. Como explica a diretora da escola B:

D2 - Os alunos têm livre acesso a esse corredor administrativo. Quando eles chegam na escola, nós apresentamos a escola pra eles, colocamos esse corredor administrativo de livre acesso pra eles. Nós temos um telefone celular que todos os alunos e as famílias têm, pra facilitar a comunicação. [...] a gente procura melhorar a comunicação sempre, ouvindo sempre, pra gente ir sanando as dificuldades sempre.

Em outros casos, há a dificuldade da comunicação com os estudantes. Como as diretoras não têm especialização em Educação Especial, dependem das informações repassadas pelas professoras para que possam entender as necessidades dos estudantes beneficiados, e compreender o que é possível realizar para que sejam supridas.

D1 - Tem aluno que a gente não tem capacidade [de interagir], capacidade mesmo. Mas tem necessidade. Facilita pra entender o que eles tão precisando. E pra eu entender o que a professora está precisando.

D2 - É uma troca. Os professores no conselho de classe, ou nos horários de módulo 2 passam pra pedagoga as dificuldades.

Já em relação a interação com os professores de AEE, as diretoras disseram ser essencial para a execução das atividades. Entendem que, para que as atividades funcionem adequadamente, as demandas e necessidades dos professores precisam ser compreendidas e estarem de acordo com os objetivos da escola. A diretora da escola B comenta, ainda, da necessidade de informar aos professores que a escola é inclusiva, e informa a importância deles aceitarem que os estudantes têm o direito de estar lá, e terão seu direito garantido. Se os professores não concordam com essa abordagem, ele não é apropriado para trabalhar naquela escola:

D2 - Porque a gente ouve, de alguns colegas, “nossa, quando eu formei não tinha isso. Eu não to preparado pra esse tipo de atendimento.” Isso a gente vê. Mas poucos. Porque quando eles vêm trabalhar aqui eles sabem que eles podem ter alunos com deficiência. Mas a gente mostra que é eles que tã no lugar errado, e não o aluno. Porque a escola é dele, do aluno. E se ele não quer ou tem dificuldade de trabalhar com aquele cidadão diferente, é ele que não tá capacitado. Não é o aluno que tem que procurar outra escola, é o profissional que tá no lugar errado, e tem que procurar uma escola que se adeque a necessidade dele.

A interação com outros diretores é de grande importância, também, devido ao fato de que as duas escolas, como citado anteriormente, são escolas polo. Como há a rotatividade de estudantes entre elas, os diretores devem ter uma comunicação ativa, de forma a facilitar a locomoção e a adequação dos horários para os estudantes de outras unidades educacionais da rede estadual.

Por último, a relação com a SEE é, novamente, muito positiva. O relacionamento ajuda na execução do programa, pela satisfação de demandas e informações em geral. O único entrave, como já salientado, é a disponibilização de recursos, mas ambas entendem que essa dificuldade não é de responsabilidade dos servidores da SEE. Pelas palavras da diretora da escola A:

D1 - A relação [com a SEE] é tranquila, só não é melhor porque não depende delas, depende de recursos. [...] Tudo que eu peço, se tá na capacidade delas, elas conseguem me ajudar.

Já as(os) professoras(es) foram questionados sobre sua relação com as famílias dos estudantes, com o diretor e com os professores de apoio. As respostas foram unânimes em afirmar que as interações são necessárias e ajudam no trabalho.

Em relação às famílias, há uma conversa com elas prévia ao atendimento. De acordo com as(os) professoras(es), a família é o principal parceiro na execução da política, pois são eles que levam os estudantes para a SRM, e, sem a colaboração deles, não há a atividade. Além disso, os pais são a fonte de informação para os professores entenderem as necessidades específicas de cada estudante, e ele deve ser um agente ativo para o desenvolvimento desse

atendimento. As famílias, também, percebem os resultados alcançados, e repassam esse feedback aos professores. De acordo com os entrevistados:

P3 - O primeiro atendimento que eu faço [...], no primeiro dia, eu liguei pros pais e falei, “próximo atendimento não tragam os alunos, eu quero conversar, eu vou atender vocês“. [...] É muito importante. É os pais que convivem, conhecem as características mais simples e até as mais complexas dos alunos. E é mediante isso que eu vou planejar o meu primeiro atendimento”

P4 - A gente sempre tá chamando o pai. O pai inclusive vem, traz a criança, ele espera porque geralmente o atendimento é de 1 hora [...] ai a gente sempre tem o diálogo com o pai.

P1 - Tem alguns pais que não vem quando eu convido, mas a maioria dos pais [...] eles vem, são muito abertos.

O relacionamento com o diretor funciona com o objetivo de facilitar a execução das atividades. Tudo que o professor pode fazer, suas demandas e suas reclamações, envolve a fala do diretor; sem essa relação, os processos podem ficar comprometidos, prejudicando o docente e os estudantes. De acordo com sujeitos entrevistados:

P4 - [A diretora] favorece a inclusão. A gente fala com ela, ela dá o suporte, e se a gente faz errado ela pega no pé, fala mesmo.

P1 – A minha diretora é democrática, me dá autonomia e me dá apoio dentro do que ela pode, [...] e eu sinto que isso contribui muito com o meu trabalho.

P2 - A gente trabalha aqui em parceria. Tudo que acontece aqui, a gente conversa com nossa diretora da escola, as nossas informações, o laudo, a situação do aluno, e há um diálogo aberto entre a direção, as professoras e a supervisão. A gente sempre trabalhar em equipe, existe trocas de informações. Aconteceu um problema com aluno que a gente tá percebendo que tem que conversar com a família, por exemplo. A gente tem total liberdade de ir lá na direção e explanar pra ela.

P3 - É de fundamental importância a convivência profissional, é o acreditar que quando eu chegar com uma demanda [...], se ele não tiver confiança, ele não vai te disponibilizar

Sobre a interação com outros professores, os entrevistados, novamente, entraram em consenso sobre ser necessária para os trabalhos. Um entrave, no entanto, foi apresentado: às vezes os professores não apoiam as ações de inclusão, o que pode dificultar a execução do programa. Muitas vezes não aceitam os professores de apoio nas salas de aula, ou não adaptam seu currículo aos estudantes com deficiência. As falas seguintes ilustram isso:

P1 - Eu converso com eles, eles trazem demanda pra mim, eu levo demanda pra eles. [...] É uma via de mão dupla ne, eles me procuram e eu procuro eles também, eu tenho separado horários pra conversar com os professores regentes de turma pra orientá-los, pra que essa inclusão possa ocorrer dentro de sala também

P3 - Tem professores que não aceitam orientações, acham que tão fazendo o certo e pronto. [...] Quando você tem um propósito comum, atividades comuns, e um projeto comum, quem ganha é sempre o aluno.

Sobre a interação dos agentes, é possível observar uma regularidade: todas as interações estudadas são positivas e, na visão dos entrevistados, necessárias para o bom funcionamento da política. Visto isso, são notáveis algumas distorções nessas interações. Primeiramente, a relação dos diretores com os estudantes não é proativa; são estabelecidos os meios de comunicação, mas é esperado um esforço unilateral por parte dos estudantes para que essa interação ocorra. Além disso, é importante destacar a relação dos professores de AEE com os professores regulares. Se essa interação não for positiva, e os profissionais não estiverem em sintonia, pode haver uma grande interferência na execução da política.

4.3.3 – Dimensão Cognitiva

A Dimensão Cognitiva incorpora as visões e concepções dos atores implementadores do AEE sobre o programa e sobre os usuários. Para tal, foram identificadas as percepções sobre tais elementos. Essa dimensão, assim como a anterior, é inspirada pelo modelo de Lima e D’Ascenzi (2013), e tem uma caracterização de análise *bottom-up*.

Ao serem questionados sobre os objetivos da política, as respostas se concentraram no fornecimento de ferramentas de aprendizagem aos estudantes. Da mesma forma, sobre a sua função dentro do AEE, as respostas se mantiveram em ser uma das ferramentas que garanta esse aprendizado.

P2 - A minha função é trabalhar a cognição e a meta-cognição dos meninos. É trabalhar as dificuldades e habilidades deles, e tentar sanar as dificuldades deles

P1 - O AEE é você propor ferramentas para que o aluno da inclusão, que são os deficientes, os transtornos do espectro autista e os altas habilidades, você vai conduzir com que ele tenha condições de aprendizagem que ele não teria sem esse apoio. Eu sou a principal agente de inclusão dentro da escola. Eu que faço as capacitações, orientações dos professores e demais profissionais. Eu colaboro com a adaptação curricular desse aluno, e eu que faço atendimento individual ou em grupo

P4 - O AEE é uma oportunidade que você vai dar às crianças que tem uma necessidade especial, [...] que precisa de uma acessibilidade pra ela atingir os objetivos que ela precisa.

D2 - O AEE é um atendimento, realmente especializado, pra quem precisa, onde o aluno tem a oportunidade de aprender de forma diferenciada aquilo que ele vai praticar pra ele adquirir um conhecimento uma aprendizagem pra vida dele. A minha função é oferecer oportunidade praquele aluno que ele tenha o melhor aqui dentro da escola. Que ele se sinta bem, que ele seja um cidadão feliz, e que aquilo seja importante pra vida dele.

Quanto aos resultados encontrados pelo AEE, as respostas foram diversas. Em uma primeira instância, os entrevistados apresentaram o resultado direto do sistema de educação: o aprendizado. Assim, exemplificaram com conquistas que, de acordo com eles, são simples, mas que significavam muito para os estudantes, como o processo de alfabetização e resultados motores.

P4 - Teve criança que chegou aqui não-alfabetizado, e agora tá alfabetizado, por causa do programa. Porque a gente trabalha muito lúdico com jogos de letras, raciocínio lógico, criatividade, então isso favorece.

P3 - Alunos que não sentavam, sentando. Tudo é pequeno, mas é resultado. [...] Então autistas que se auto-agrediam, não estão se agredindo mais. [...] Eu só atendia um aluno com a porta fechada, hoje já atendo com a porta aberta. Quer dizer, que o barulho não está interferindo mais, ou ele está se controlando melhor. Então esses resultados, tão assim fantásticos.

Além disso, foi apresentado a satisfação dos estudantes em estarem nas SRM. As(os) professoras(es) apontaram que, ter um ambiente como o dessas salas, que facilita o aprendizado dos estudantes, e os faz querer ficar lá, e frequentar a escola, é um ótimo resultado do AEE. Segundo elas(es):

P2 - Os meus alunos gostam de estar nesse espaço. Gostam de interagir com os colegas, com a professora, eles sentem um ambiente acolhedor. Como é um ambiente acolhedor, ele sente que é um local de carinho, de afeto, de conversas. Tem alunos que chegam aqui com problemas em casa, de família. Então eles veem a sala de recursos hoje, como um ambiente acolhedor

P1 - Eles gostam porque o trabalho da sala de recursos é muito lúdico. Então é sempre prazeroso. E se eu perceber que não tá tendo resposta, ou que o aluno não tem gostando [...] eu tenho que mudar de estratégia. Eu construo um PAEE mas ele é flexível, de acordo com os resultados que eu vou adquirindo ou não

P4 - Eles gostam de ficar, a família gosta também. Se envolvem. Igual eu te falei, a gente trabalha muito com o lúdico, e eu acho que o lúdico favorece o envolvimento. E também não é muito tempo [...], e assim, o viável é que tivesse muito mais recurso, mas o recurso que a gente tem a gente consegue trabalhar e ajudar. [...] Eu acredito que é prazeroso.

Outro resultado foi um conceito mais abrangente, onde os entrevistados apontaram a “inclusão” sendo realizada nas escolas. De acordo com as entrevistas, é possível ver o objetivo primordial da educação especial inclusiva sendo alcançado pelo AEE, visto pelas experiências que tiveram, tais como a participação dos estudantes nos projetos da escola, a sua presença nas aulas regulares, e a percepção que os estudantes regulares estão acolhendo a todos sem discriminação.

P2 - Tem a inclusão da turma. A turma acolhe os meninos, recebe os meninos com muito carinho. Tem o cuidado, procura saber quem é aquele aluno. A maioria das turmas aqui acolhem esses meninos com inclusão, não excluem

D1 - Bom, participação deles em todos os eventos da escola, é a melhor coisa que tem. [...] Eu tenho mais comunidade na escola, eu tenho outro olhar do professor, do aluno regular. E eu tenho uma outra coisa, conscientização com meus alunos. Eles sabem que o mundo tem crianças especiais, que tem todo o direito de estar na escola. Respeito, eu acho que é a melhor coisa que a gente tem aqui

P1 - Os principais resultados é que esse aluno era muito marginalizado. “ah eu não vou deixar esse aluno lá na sala de aula porque ele é autista e ele se irrita com o barulho”. Não, a sua função é proporcionar que esse aluno, com todas essas dificuldades, receba o seu apoio pra ficar lá na sala de aula

Vale apontar, no entanto, que a inclusão alcançada pela política, na percepção dos entrevistados, ainda é inicial. O AEE é uma ferramenta que favorece a inclusão, e, atualmente, é essencial. Porém, ainda falta muito trabalho para se considerar que há uma completa inclusão no sistema e na sociedade. Pelas palavras dos entrevistados:

P1 - Eu acho que é um começo. Tem que começar de alguma forma, e eu acho que essa estrutura inicialmente ela tem alguma eficácia. O processo de inclusão não é só isso, e ainda vão ser desenvolvidos novos métodos, mas eu acho que o governo gasta muito dinheiro com isso

P3 - Existe inclusão? Não. Ela não existe. Ela tá começando. Nós temos um processo de inclusão, nós estamos num processo de inclusão, mas a inclusão de fato, real, não existe ainda. Porém, primeiro, hoje se faz a lei. [...] Hoje a população está mais bem informada sobre os direitos [das pessoas com deficiência], e a escola também. [...] Outra coisa bacana, é o registro real dos estudantes. [...] Porém, ainda há falta de estrutura, falta de recursos tecnológicos

Sobre as percepções dos agentes, então, é possível notar uma visão positiva da política do AEE. São vistos os resultados na prática educacional, e os profissionais estão em sintonia sobre os objetivos e respectivas funções dentro da implementação. Vale notar que, por mais que aja essa visão positiva sobre o desenvolvimento do AEE, ainda há muito caminho pela frente. A inclusão está em seu início, e precisa de investimento e atenção para desenvolver cada vez mais, alcançando, por fim, o objetivo final da educação especial inclusiva.

4.3.4 Desafios para a prática

Além das 3 dimensões analisadas, esta última subseção tem por objetivo agrupar as percepções gerais dos entrevistados em relação à política de Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais, apontando seus desafios e pontos de melhoria.

Por último, foi perguntado sobre os pontos fortes e fracos da política pública, assim como quais sugestões os atores têm direcionadas a sua melhoria. Em relação aos pontos fortes, os participantes citaram, em grande maioria, a inclusão: o fato de todas as crianças estarem na escola, independente da sua situação, é a maior conquista do AEE.

Além disso, foram citadas as oportunidades trazidas pelo programa. A possibilidade de utilizar recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado, e de ter uma Sala de Recursos Multifuncionais em cada escola, é uma grande conquista da política pública.

Já sobre os pontos fracos e as sugestões, de prontidão, quase todos os entrevistados citavam a falta de recursos como um dos nós críticos da política, que impede seu desenvolvimento sustentável e futuros aprimoramentos. Outro ponto fraco apontado é a dificuldade de aplicação do horário do atendimento para o professor da SRM. A diretora da escola B afirmou:

D2 - Nós atendemos mais de 50 pessoas com deficiências diversas. Não temos uma comunidade do entorno, então nosso horário aqui tem que ser intermediário.

De acordo com ela, por ser muito longe para os estudantes voltarem para a escola ou para casa em horários diferentes do ensino regular, a adequação deve ser feita em horários “intermediários”.

D2 – Nós temos uma dificuldade aqui na escola [...] porque nosso horário tem que ser nesse horário intermediário. E os profissionais não gostam de vir aqui pra escola, por causa desse horário. Eles preferem trabalhar em uma escola que é de 7 as 11:30, só um turno. Eu gostaria de aprofundar nesse ponto que eu acho muito fraco [...] e um desafio nosso para atrair bons profissionais aqui para a escola.

A professora da escola E apontou as diversas responsabilidades dos professores de AEE, e a pequena carga horária. A professora indica que, juntamente com a falta de recursos financeiros e materiais oferecidos pela SEE, esse é um dos maiores problemas enfrentados para que possa realizar o trabalho com efetividade.

P4 – Eles precisam dar um suporte melhor pra gente de recursos, sem precisar de a gente ficar arrumando tempo pra gente fazer os próprios recursos.

A diretora da escola A abordou o tema da abrangência do AEE. É necessário estruturar as escolas, da mesma forma que incluir os estudantes. Antes da execução do programa, é preciso equipar as escolas de forma que todos possam ter o mesmo acesso.

D1 - [o AEE] não vê qual escola que tem alunos especiais. Eu não tenho uma rampa na minha escola. Meu aluno nunca foi na cantina, porque ela não tem acesso

De acordo com ela, também, um dos pontos que necessitam de melhorar é a quantidade de deficiências que a política atende.

D1 - Eu tenho aluno que a deficiência não me dá apoio, mas quando você convive com esse menino ele precisa de apoio. Eu acho que a liberação de professor de apoio não podia ficar condicionada apenas a laudo médico.

Para o professor da escola E, o grande problema do AEE está na seleção dos professores. Segundo ele, o método de seleção não abrange todas as atribuições necessárias para identificar o professor capaz de lecionar e interagir com os estudantes com deficiência:

P3 - Eu acho que pra melhorar, uma seleção melhor [...] Se pensasse, na questão da contratação, uma avaliação psicológica

Por fim, a professora da escola A aponta a necessidade da revitalização do sistema de ensino. Segundo ela, os professores regulares não favorecem o sistema de educação inclusivo por estarem “presos” a técnicas ultrapassadas, e não têm a disponibilidade e conhecimento para alterar isso. Para a entrevistada, é necessário que sejam desenvolvidas novas técnicas de ensino, e que os professores aprendam e se adaptem a elas:

P1 - O que eu acho que falta acontecer, é mais ciência dentro da educação. [...] Eu acho que a educação é muito empírica. A professora ensina a mesma coisa em 25 anos de profissão. [...] Se chega um aluno diferente ela não sabe e ela tem dificuldade de procurar porque ela é muito apegada ao empírico

Em suma, a implementação do Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais é, apesar de suas normativas, fruto da adaptabilidade de seus atores. As entrevistas permitiram perceber que as normas e leis que regem o AEE não abrangem todas as especificidades de cada escola, e cada contexto educacional. Assim sendo, as interações, percepções e ideais dos agentes implementadores moldam a política, engendrando elementos específicos de sua implementação em cada local.

5. Considerações Finais

Neste capítulo final, será feito uma retomada do percurso deste trabalho, e serão apresentadas algumas propostas de melhoria para a implementação do AEE. É importante lembrar que o trabalho buscou responder três questionamentos, sendo eles: quais são as características socioeconômicas dos estudantes do AEE da rede estadual de Minas Gerais?; como ocorreu a trajetória recente da oferta do AEE em Minas Gerais?; e quais são os fatores críticos, gargalos e boas práticas da implementação do AEE em algumas escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte? Seu objetivo geral foi, deste modo, analisar a oferta e a implementação do AEE nas escolas estaduais de Minas Gerais

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas, seu ciclo de vida, e sua fase de implementação. Foi apresentado, também, abordagens e estratégias de análises da etapa de implementação das políticas públicas, e explicitado o modelo analítico que foi utilizado nesta pesquisa para análise da implementação do AEE, inspirado por visões *top-down* e *bottom-up*, dos modelos de Draibe (2001) e Lima e D'Ascenzi (2013). Assim, o modelo investiga dimensões normativas, de interação, e cognitivas da implementação da política em Minas Gerais.

Em seguida, introduziu-se o Atendimento Educacional Especializado enquanto política pública, apresentando sua formulação e desenvolvimento, assim como o aparato legal que permeia sua execução. Observou-se que a política ainda é muito recente, e sofreu diversas mudanças desde sua concepção. Além disso, por ser uma política federal, mas ser operacionalizada pelos estados, sua execução pode ser muito diferente dependendo do local onde se operacionaliza.

Por fim, os resultados encontrados foram apresentados. Ressalta-se que as percepções acerca das práticas e desafios do AEE no estado de Minas Gerais são apresentadas aqui a partir das perspectivas dos agentes implementadores. Reconhece-se que as percepções dos estudantes beneficiados e de suas famílias podem em alguma medida convergir ou contrastar-se com as apresentadas neste trabalho.

Primeiramente, na análise dos dados quantitativos, observou-se um aumento constante da oferta do programa no estado nos últimos anos. É importante destacar, no entanto, que na medida que as Salas de Recursos Multifuncionais e o número de professores ACLTA aumentam a cada ano, a quantidade de Intérprete de Libras e Guias-Intérprete tem se mantido estável pelos

últimos anos. Ao passo que mais cidades e mais escolas são incorporadas à política, vê-se um enfoque grande na distribuição tanto de salas de recursos como de professores de apoio.

Quanto ao perfil dos estudantes, foi identificado que a maioria são pessoas com deficiência intelectual (75% do total), masculinas (62,9%), e pardas (45,4%). Foi demonstrada um baixo nível de escolarização de suas famílias, além de baixo acesso às tecnologias essenciais ao desenvolvimento dos estudantes. Além disso, foi demonstrado que os estudantes têm um bom relacionamento com seus colegas e os profissionais da escola, o que favorece o ambiente de aprendizado.

Com os resultados da análise qualitativa a partir das dimensões normativa, interativa e cognitiva foi possível identificar vários nós críticos nesse processo, destacando a limitação de recursos disponíveis para a realização das tarefas, escassez de cursos de capacitação para os profissionais da área, falta de participação dos profissionais da escola na formulação dos projetos educacionais dos estudantes com deficiência, dificuldades de aceitação da política por parte de alguns profissionais educacionais, e o futuro desenvolvimento da política.

A primeira proposta adentra na dimensão de recursos, onde os dois primeiros gargalos estão presentes. Devido a notável falta de recursos disponíveis, tanto materiais quanto de capacitação, são necessárias mudanças operacionais da política. É preciso que ocorram aperfeiçoamentos na diversificação da captação desses recursos, ampliando-os, por exemplo, como os entrevistados apontaram na análise, junto a doações de instituições filantrópicas, assim como de pais dos estudantes e das comunidades que envolvem a escola. Além disso, é necessária a formulação de um plano de capacitação continuada, aplicada por reuniões de avaliação sistemáticas dos profissionais envolvidos no AEE para compartilhamento de experiências.

O próximo ponto aborda a existência de profissionais da educação que ainda têm certa desconfiança dos resultados da política, o que faz com que eles não atuem em prol do AEE. Nesses casos, sugere-se que, com um apoio do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o diretor da escola, aja uma clarificação dos objetivos e operacionalização da política a todo quadro de pessoal da instituição. Seja por meio de pequenas capacitações para lidar com as pessoas com deficiência, ou ouvindo os desejos de cada profissional, é necessário que os meios que dificultem a execução do AEE nas escolas sejam sanados, e que todos estejam em sintonia na aceitação da política na escola.

Por fim, faz-se necessário que os gestores do AEE se adaptem e fiquem a par das novas tecnologias e técnicas utilizadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Como os entrevistados apontaram, a política é um começo, mas ainda tem muito a desenvolver. É essencial que a política acompanhe os resultados, e ampliem os métodos utilizados, para que a inclusão seja alcançada.

Por outro lado, foram identificadas, também, algumas potencialidades para a execução da política. Em primeiro lugar, o reconhecimento que os profissionais que trabalham na educação especial inclusiva acreditam em seu resultado, e têm um sentimento de empatia pelo AEE. Eles anseiam por mais informações, querem que a política se desenvolva e se aprimore cada vez mais, e prezam por ajudar para que isso ocorra. Além disso, notam-se efeitos do Atendimento Educacional Especializado nos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Como apresentado na análise, o processo de inclusão está obtendo frutos com seu público-alvo, e eles têm, também, um sentimento de apreço pelo programa. Além deles, suas famílias estão sendo, também, impactadas pela política, e atuam como atores de grande influência na boa execução do AEE.

A pesquisa demonstrou que o AEE ainda tem muito a desenvolver em seu processo de implementação, porém, está no caminho certo para alcançar seus objetivos. É necessário que políticas como essa sejam foco de pesquisas, para que se encontrem, cada vez mais, soluções para as dificuldades existentes. Além disso, é importante que a administração pública estadual perceba a importância de se destinar esforços para a avaliação de suas políticas, sua execução e implementação, abrangendo um maior público, para que o aprimoramento aconteça sempre. Assim, será possível oferecer serviços de qualidade para a população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Educ. Espec, v17, n. 1, p.59-76, 2011.

BATISTA, Lia Vieira. **Análise de implementação de políticas públicas**: um estudo sobre o programa de aquisição de alimentos - Vertente Leite em Minas Gerais. 2016. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2016.

BRASIL. **Caderno de estudos**. Curso em conceitos e instrumentos para a avaliação de programas. Brasília, 2015.

_____. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. EDUC-Editora da PUC-SP, 1993.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos**: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação**: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 13-42, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso>. acesso em Out. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. **Estrutura normativa e implementação de políticas públicas**. Avaliação de políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 50-63, 2014.

_____. **Implementação de Políticas Públicas**: Perspectivas Analíticas. Revista de Sociologia e Política, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2014.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2, 1996.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: aproximações e convergências. Artigo SEDUC. Cuiabá-MT, 2014

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997.

_____. **Políticas públicas**. CAPES; Florianópolis, 2009.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**: conceitos e teorias. Curso online políticas públicas, 2013.

SANTOS, Wederson Rufino dos. **Pessoas com deficiência**: nossa maior minoria. Physis-Revista de Saúde Coletiva, v. 18, n. 3, 2008.

SECCHI, Leandro. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo. Cenegage Laerning. 2010.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. UNICAMP, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** Janus, v. 3, n. 4, 2008.

APÊNCICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORES

1. Identificação

Nome:

Cargo:

Tempo de atuação na Educação Especial:

2. Conhecimentos sobre o AEE

2.1. Conte um pouco sobre sua trajetória no sistema de educação e na educação especial.

2.2. O que é o AEE?

2.3. Qual é sua função no AEE?

3. Dimensão normativa

3.1 Subdimensão de Seleção

3.1.1 *Agentes implementadores*

a) Como é identificada a necessidade de um professor para a sala de recursos na escola?

b) Como se solicita o professor?

c) No caso da necessidade de um professor complementar, o que a direção da escola faz?

d) Como o professor é alocado na escola?

3.1.2 *Estudantes*

a) Como é feita a seleção dos estudantes que participarão das atividades da sala de recursos? E dos estudantes para a solicitação de professor complementar? Quais critérios são utilizados?

b) Como a escola organiza e realiza a enturmação desses estudantes?

c) Como são definidos os turnos e a quantidade de estudantes para a Sala de Recursos Multifuncionais?

3.2 Subdimensão dos Recursos

3.2.1 *Recursos de capacitação e informacionais*

a) Há algum tipo de treinamento inicial para as atividades do AEE? O curso foi suficiente? Como avalia a qualidade desses cursos?

b) há oferta de capacitação continuada pela SEE para trabalhar com o AEE? O curso foi suficiente? Como avalia a qualidade desses cursos?

c) Há demanda dos professores para outros cursos de capacitação?

3.2.2 *Recursos materiais*

a) Os repasses materiais ou orçamentários para o AEE estão ocorrendo?

b) Os prazos e conteúdos dos repasses são pertinentes às atividades que irão realizar? São suficientes em termos de qualidade? E de quantidade?

c) Os recursos recebidos estão sendo suficientes para a execução das ações do AEE?

3.3 Subdimensão de Monitoramento

a) Como é realizado o acompanhamento do programa/das atividades da SRM?

b) A escola elabora Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os estudantes com deficiência? Há participação de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização?

c) As informações sobre o AEE repassadas pela SEE são suficientes para a realização contínua das atividades?

4. Dimensão Interativa

a) Como é sua rotina de trabalho com a Educação Especial? O que você faz?

b) Você tem necessidade de interagir com os estudantes com deficiência para a realização de seu trabalho? Com que finalidade? Como avalia a interação com eles?

c) Você tem necessidade de interagir com os outros diretores para a realização de seu trabalho? Com que finalidade? Como avalia a interação com eles?

d) Você tem necessidade de interagir com a SEE para a realização de seu trabalho? Com que finalidade? Como avalia a interação com eles?

e) Você tem necessidade de interagir com os professores (de AEE, complementares) para a realização de seu trabalho? Com que finalidade? Como avalia a interação com eles?

5. Dimensão cognitiva

a) Fale um pouco sobre os estudantes do AEE (grau de envolvimento, participação, aprendizado, demandas, dificuldades na relação)

b) Você consegue apontar resultados do programa nesta escola?

6. Conclusão

a) Fale um pouco sobre os pontos fortes e fracos do AEE.

b) O que você considera importante para a melhoria do programa?

APÊNCICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES

4. Identificação

Nome:

Cargo:

Tempo de atuação na Educação Especial:

5. Conhecimentos sobre o AEE

2.1. Conte um pouco sobre sua trajetória no sistema de educação e na educação especial.

2.2. O que é o AEE?

2.3. Qual é sua função no AEE?

6. Dimensão normativa

3.1 Subdimensão de Seleção

3.1.1 *Estudantes*

a) Como é feita a seleção dos estudantes que participarão das atividades da sala de recursos? E dos estudantes para a solicitação de professor complementar? Quais critérios são utilizados?

b) Como a escola organiza e realiza a enturmação desses estudantes?

c) Como são definidos os turnos e a quantidade de estudantes para a Sala de Recursos Multifuncionais?

3.2 Subdimensão dos Recursos

3.2.1 *Recursos de capacitação e informacionais*

a) Há algum tipo de treinamento inicial para as atividades do AEE? O curso foi suficiente? Como avalia a qualidade desses cursos?

b) há oferta de capacitação continuada pela SEE para trabalhar com o AEE? O curso foi suficiente? Como avalia a qualidade desses cursos?

c) Há demanda para outros cursos de capacitação?

3.2.2 *Recursos materiais*

a) Os repasses materiais ou orçamentários para o AEE estão ocorrendo?

b) Os prazos e conteúdos dos repasses são pertinentes às atividades que irão realizar? São suficientes em termos de qualidade? E de quantidade?

c) Os recursos recebidos estão sendo suficientes para a execução das ações do AEE?

3.3 Subdimensão de Monitoramento

a) Como é realizado o acompanhamento do programa/das atividades da SRM?

b) A escola elabora Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para os estudantes com deficiência? Há participação de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização?

c) As informações sobre o AEE repassadas pela SEE são suficientes para a realização contínua das atividades?

4. Dimensão Interativa

a) Como é sua rotina de trabalho com a Educação Especial? O que você faz?

b) Você tem necessidade de interagir com as famílias dos estudantes com deficiência para a realização de seu trabalho? Com que finalidade? Como avalia a interação com eles?

c) Você tem necessidade de interagir com o diretor para a realização de seu trabalho? Com que finalidade? Como avalia a interação com ele?

e) Você tem necessidade de interagir com os professores (de AEE, complementares) para a realização de seu trabalho? Com que finalidade? Como avalia a interação com eles?

5. Dimensão cognitiva

a) Fale um pouco sobre os estudantes do AEE (grau de envolvimento, participação, aprendizado, demandas, dificuldades na relação)

b) Você consegue apontar resultados do programa nesta escola?

6. Conclusão

a) Fale um pouco sobre os pontos fortes e fracos do AEE.

b) O que você considera importante para a melhoria do programa?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM MINAS GERAIS”

Pesquisador Responsável: Luigi Caetano da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – Fundação João Pinheiro

Telefone para contato: (31) 99378-4416 **E-mail:** luigicaetano@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM MINAS GERAIS”, de responsabilidade do pesquisador Luigi Caetano da Silva.

A pesquisa tem por objetivo analisar a oferta e a implementação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais de Minas Gerais, identificando o perfil socioeconômico e características educacionais especiais dos beneficiários, a alocação de recursos no âmbito do programa e aspectos dificultadores e potencialidades no seu processo de implementação.

O desenvolvimento do trabalho prevê realização de entrevistas semiestruturadas com diretores e professores de AEE de cinco escolas estaduais de Minas Gerais. É importante lembrar que todos os dados aqui coletados são confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente das entrevistas terão suas identidades resguardadas e permanecerão no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. Vale salientar também que, depois de obtido o consentimento dos entrevistados, as entrevistas serão registradas com o uso de gravador e transcritas.

O resultado da pesquisa será divulgado no acervo de monografias que se encontra na biblioteca da Fundação João Pinheiro. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa; serão utilizados pseudônimos nos escritos e em apresentações orais. Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo.

A pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes, os quais poderão se desligar das entrevistas quando desejarem.

Sua participação é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas ao pesquisador responsável, graduando Luigi Caetano da Silva, por meio do telefone ou e - mail.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, desta pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do entrevistado

Assinatura do entrevistador