

DOSSIÊ

Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 23 Número 33

16 de março de 2015

ISSN 1068-2341

Professores no Atendimento Educacional Especializado: Responsabilidades e Impossibilidades

Juliana Castro

Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea
(UFSC/CNPq)

Brasil



Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa Catarina

Brasil

Citação: Castro, J. T. de, & Vaz, A. F. (2015). Professores no atendimento educacional especializado: Responsabilidades e impossibilidades. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(33). *Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch y Geovana Mendonça Lunardi Mendes.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1667>

Resumo: O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que investigou a dinâmica inclusiva de uma Sala Multimeios do Atendimento Educacional Especializado oferecido na rede pública municipal de Florianópolis. Analisamos o conteúdo de dois documentos e realizamos um conjunto de incursões no campo, o que inclui observações e entrevistas. Os resultados mostram algum desinvestimento docente, uma vez os professores em grande medida relegados à própria iniciativa para desenvolver e aplicar estratégias de inclusão. Isso parece dever-se simultaneamente ao espírito do tempo das políticas educacionais, mas também às expectativas que usualmente se

colocam sobre os professores na tradição pedagógica moderna. Revela-se, então, uma impossibilidade dos processos inclusivos.

Palavras-chave: educação especial; atendimento educacional especializado; formação de professores; inclusão

Teachers in Specialized Education Support Services: Responsibilities and Impossibilities

Abstract: This paper presents some results of a research that investigated inclusion process of a Multimedia Room of Specialized Education Support Services offered at the public school in Florianópolis, Brazil. We analyzed the contents of two documents and conducted a series of observations and interviews. The results show certain teaching divestment. Teachers are largely relegated to their own initiative to develop and implement inclusion strategies. This seems to be done both under the *Zeitgeist* of educational policies, but also the usually expectations to teachers in modern pedagogical tradition. It reveals an impossibility of inclusive processes.

Keywords: special education; specialized education support services; teachers' training; inclusion

Profesores en la Atención Educacional Especializada: Responsabilidades e Imposibilidades

Resumen: El artículo presenta parte de los resultados de una investigación sobre la dinámica inclusiva de una clase multimedios de la Atención Educacional Especializada ofrecida en la municipalidad de Florianópolis, Brasil. Analizamos los contenidos de dos documentos y realizamos incursiones de campo, lo que incluyo observaciones y entrevistas. Los resultados muestran alguna desinversión docente, una vez los profesores relegados a su propia iniciativa en términos de desarrollar y aplicar estrategias de inclusión. Eso parece deberse simultáneamente al espíritu del tiempo de las políticas educacionales, así como a las expectativas que se suelen ponerse sobre los profesores en la tradición pedagógica moderna. Se revela, entonces, la inclusión como imposibilidad.

Palabras-clave: atención educacional especializada; formación de profesores; inclusión

Introdução¹

É longa a relação entre os modelos de escolarização e a incorporação de pessoas com deficiência. Tal relação se coloca no plano da produção de padrões de normalidade e, portanto, daquilo que seria anormal, patológico, passível ou não de cura. No mesmo contexto emergem as diversas deficiências, mas também a loucura, a marginalidade, a pobreza, os comportamentos desviantes, todos, com maior ou menor frequência, presentes em um mesmo circuito de interpretações, com as respectivas decorrências políticas e pedagógicas. Exemplo eloquente deste processo é a produção da deficiência como *outro* da razão, das ideias claras e iluminadas que comporiam o discurso organizado – e paranoico – do Ocidente.

Já não se espera que haja deficientes trancafiados em quartos escuros no fundo de quintais – embora eventualmente se saiba de algum caso do tipo – mas a ausência de infraestrutura adequada não só de atendimento, mas que propicie o exercício regular da cidadania, destina aos deficientes um lugar que segue sendo o da segregação. Compõe essa ausência a pouca formação docente para a atenção a esse público. Apesar dos avanços, professores e professoras ainda estão submetidos ao acaso e à falta de orientação mais segura para o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

¹ O trabalho contou com o apoio do CNPq (Auxílio Pesquisa, bolsa de iniciação científica, bolsa de produtividade em pesquisa, bolsa de apoio técnico à pesquisa), nos marcos do Programa de Pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades de Educação* (I-IV).

No que se refere ao ensino regular, já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, 1961) havia uma menção à educação de pessoas com deficiência: TÍTULO X, Art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (Lei n. 4.024, 1961). Tal posicionamento é reafirmado por meio de leis, documentos e diretrizes em nível internacional (Declaração de Salamanca, 1994), nacional (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988/2001; Documento subsidiário à política de inclusão, 2007; Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008), estadual (Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, 2009) e municipal (Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2010; Programa Escola Aberta às Diferenças, 2004; Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis, 2008).

Já há alguns anos vem ganhando destaque o movimento da *inclusão*. Ele se distingue da *integração* por sugerir não só que se tolerem pessoas com deficiência, mas que exista uma troca socializadora efetiva entre elas e as sem deficiência. A convivência aconteceria por meio do aprendizado mútuo, valorizando-se as diferenças e não as desigualdades. Prevalece, neste discurso, o modelo que condena a segregação em escolas especiais, vistas, no entanto, como possíveis parceiras no processo de formação de alunos com deficiência. É nesse contexto que se desenvolve uma das ações destinadas a alunos com deficiência que frequentam as redes regulares de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estratégia de educação especial complementar – e não substitutiva – ao ensino regular.

O AEE consiste em um serviço de oferta obrigatória, mas de adesão facultativa por parte dos alunos, de modo que crianças e jovens com deficiência, junto com seus responsáveis legais, podem escolher se o frequentarão. A depender da política de cada estado e/ou município, o AEE deve ser ofertado em uma escola regular e ou em uma escola especial, e independente do local, os recursos materiais disponibilizados são os mesmos. Cabe ao educando e aos seus responsáveis optar pelo AEE em uma escola regular ou em uma escola especial, ou até por ambos. Para participar do serviço o aluno deve obrigatoriamente frequentar o ensino regular. No entanto, para se frequentar mais de um AEE é necessário que diferentes práticas sejam oferecidas em cada um deles, como comportamento e concentração em um, e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)² em outro, por exemplo.

O presente trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no decorrer do ano de 2010, cujo objetivo foi analisar algumas tensões entre propostas e práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a crianças e jovens da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC), em especial no que se refere à responsabilidade atribuída aos professores do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, descrevemos brevemente o AEE na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e apresentamos a caracterização e a metodologia da pesquisa. Em seguida mostramos como os professores são deixados sem orientação e responsabilizados pelos fracassos inclusivos. Nas considerações finais, discutimos algumas das (im)possibilidades do Atendimento Educacional Especializado.

² A LIBRAS não constitui mímica ou gesto, mas sim, como o próprio nome diz, trata-se de uma língua. Possui natureza visual-motora, isto é, constitui uma língua visual e espacial. A Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, reconhece-a como meio legal de comunicação e expressão, com estrutura gramatical própria, proveniente de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Atendimento Educacional Especializado

Nem todas as escolas regulares contam com recursos materiais para a efetivação do AEE, as Salas Multimeios (SM). As instituições que os possuem são denominadas Escolas-Polo. As SM podem atender Escolas, Creches, Núcleos de Educação Infantil (NEIs)³, Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴, Associações, Conselhos Comunitários e/ou Ações Sociais, de forma que não é necessário ser aluno de alguma das Escolas-Polo para frequentar uma delas. O número de instituições atendidas em cada Polo depende do volume de alunos que necessitam de AEE nas unidades educacionais, bem como da quantidade de instituições geograficamente próximas a cada um deles.

Nas SM trabalham professores específicos do AEE – e em algumas delas também um de LIBRAS –, que têm como função aproximar os alunos com deficiências das condições para que alcancem os *standards* escolares, sendo uma estratégia importante a diminuição da distância entre eles e os vários atores com os quais e relacionam: família, colegas da escola, professores e auxiliares de classe, intérpretes da LIBRAS, profissionais de equipes multidisciplinares (psicólogos, fisioterapeutas, médicos, etc.), funcionários da Gerência de Educação Inclusiva. É atribuição dos professores do AEE conversar com as famílias de alunos com deficiência, observá-los em sala de aula, resolver possíveis atritos que eles possam ter com os colegas, auxiliar e sugerir estratégias de ensino para os professores regulares desses alunos, encaminhá-los para demais profissionais e informar à Gerência de Educação Inclusiva sobre como se desenvolvem suas trajetórias no AEE.

Também é responsabilidade dos professores do AEE, evidentemente, oferecer atendimento aos alunos que frequentam o serviço. Estes acontecem nas SM, em contraturno escolar, e podem ser oferecidos a um ou mais alunos ao mesmo tempo. Cada aluno, a depender da sua necessidade e disponibilidade, recebe de um a cinco atendimentos por semana, com duração entre uma e duas horas cada um. Os professores do AEE propõem atividades que visam auxiliá-los no ambiente escolar, como o ensino da LIBRAS para alunos com surdez, o desenvolvimento de concentração em alunos vistos como “agitados”, e o ensino de conceitos-chaves de algumas disciplinas, a exemplo da soma e da divisão em matemática.⁵

³ Enquanto as creches atendem crianças entre zero e cinco anos, em período integral, os NEIs recebem crianças entre três e cinco anos, geralmente em meio período.

⁴ A EJA procura oferecer o ensino fundamental e médio àqueles que não se escolarizaram na idade/série adequada. É regulamentado pelo artigo 37, da Lei n. 9394 (1996).

⁵ De acordo com o documento *Escola Aberta às Diferenças* (2010), os professores do AEE tem 16 atribuições: 1) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminar as barreiras impostas pelas deficiências; 2) Reconhecer as habilidades dos alunos; 3) Identificar as necessidades do contexto escolar e dos alunos; 4) Produzir materiais e indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais que considerar necessário para o desempenho da habilidade do aluno; 5) Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade; 6) Organizar o tipo e o número de atendimentos educacional para os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação; 7) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como a outros ambientes da escola; 8) Orientar os demais professores, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos disponíveis; 9) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o Sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros; 10)

Na cidade de Florianópolis, SC, a prefeitura municipal é a responsável pelo AEE. O serviço é uma das atribuições da Gerência de Educação Inclusiva, que compõe a Diretoria de Educação Continuada. Segundo a Gerência, no ano de 2010 o município possuía 19 SM, que teriam atendido entre 5 e 30 instituições em cada uma delas.

Pesquisando o AEE

Desenvolvemos a pesquisa em uma SM em 2009, que quando da realização da pesquisa atendia seis instituições, contando com duas professoras de AEE (com regime de 40 horas cada uma) e um professor da LIBRAS (com atuação de 20 horas semanais)⁶. A unidade atendia quatro alunas: Camila⁷, 12 anos, sexto ano matutino do Ensino Fundamental, com diagnóstico de surdez profunda; Laura, 7 anos, segundo ano vespertino do Ensino Fundamental, surda; Nair, 8 anos, segundo ano matutino do Ensino Fundamental, com diagnóstico de Síndrome de Down; e Valéria, 14 anos, também no sexto ano matutino do Ensino Fundamental, igualmente com Síndrome de Down, mas também com surdez parcial.

As alunas atendidas frequentavam a própria Escola-Polo na qual se situava a SM, e cada uma era atendida de duas a três vezes por semana. LIBRAS, conceitos-chave das disciplinas, concentração, bom comportamento, dentre outras, eram as metas preponderantes, buscadas com atividades de narração de histórias, desenho, coloração, recortes, colagem, escrita, sempre emolduradas pelo diálogo entre as professoras e as alunas.

Em nossa coleta de dados servimo-nos de análise documental e observações do campo. A primeira possibilitou-nos identificar de que forma temas como inserção de alunos com deficiência no ensino regular, AEE e SM, são tratados em documentos de caráter municipal; enquanto as observações nos mostraram como eles apresentam-se na prática.

A análise documental priorizou a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (PMF, 2008) e o livro Escola Aberta às Diferenças (Prefeitura Municipal de Florianópolis [PMF], 2004). O primeiro não se restringe à educação de pessoas com deficiência, mas refere-se à educação no sentido amplo; o segundo, com vistas a um sistema de ensino inclusivo, tem ênfase na educação de pessoas com deficiências.

Para o conjunto de observações realizado, utilizamos um roteiro especialmente preparado para elas, bem como outro para as entrevistas aí incluídas, e adequamo-nos à dinâmica de horários e

Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros; 11) Participar dos Conselhos de Classe/Séries/Anos, reuniões de professores, reuniões de pais da escola e outras atividades pedagógicas da Unidade Educativa (UE), sempre que se fizer necessário; 12) Encaminhar os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação para realização de avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares, quando necessário; 13) Encaminhar a solicitação de Auxiliar de Ensino de Educação Especial para Gerência de Educação Inclusiva, após avaliação do contexto escolar e das necessidades dos alunos; 14) Acompanhar e orientar, pedagogicamente, o trabalho dos auxiliares de Educação Especial, Auxiliar de LIBRAS e professores de LIBRAS; 15) Participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela UE; 16) Elaborar relatório anual das atividades realizadas no AEE e no Polo, com critérios definidos pela Gerência de Educação Inclusiva.

⁶ Destacamos que o professor da LIBRAS da SM observada era surdo, o que nem sempre acontece. De acordo com o Decreto n. 5.626 (2005), publicado no Diário Oficial da União, as pessoas surdas devem ter prioridade nos cursos de formação de docentes para o ensino da LIBRAS que visem atuar na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio ou na educação superior. Vale salientar a relevância da questão, posto que atualmente o ensino da LIBRAS é um dos poucos espaços profissionais mais acessíveis aos surdos.

⁷ Os nomes dos sujeitos são fictícios, preservando suas identidades.

práticas das atuantes na SM. Priorizamos os horários em que estavam previstos os Atendimentos aos alunos que frequentam a SM, mas também observamos esses alunos em sala de aula, ampliando os elementos coletados no período em campo. Ao todo foram vinte e duas incursões no campo, totalizando trinta e seis horas registradas em diário de campo.

Os dados foram analisados no confronto entre o objetivo da pesquisa e o material empírico, considerando-se a tensão e o distanciamento que vai do conceito e seu conteúdo. Os resultados foram construídos, portanto, em chave dialética.

Professores: Sucesso e Fracasso

De acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis, cabe à escola “criar condições para que todos aprendam”, para que o processo de inclusão possa acontecer. Aponta-se os profissionais da educação como os encarregados em “organizar uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, contemplando [...] uma educação pública gratuita, inclusiva e de qualidade para todos.” (PMF, 2008, pp. 18-20)

O livro *Escola Aberta às Diferenças*, na mesma direção, coloca que deve estar presente nas escolas o princípio de educação para todos: “as escolas de qualidade são para todos os educandos e sua especialidade é acolher e educar todos os que a ela recorrem”. Acrescenta ainda que “de que forma cada escola concretizará esses princípios é uma questão a ser discutida e decidida em seu próprio âmbito, sempre seguindo as orientações gerais emanadas das diretrizes e políticas da Secretaria Municipal da Educação.” (Machado, 2004, p. 19)

A responsabilização pelo processo de inclusão recai sobre as escolas e os professores, que ainda devem fazê-lo, não podemos esquecer, sob a orientação (e a avaliação!) de órgãos superiores. Isso, em parte, coincide com o movimento, iniciado nos anos 1990, de encolhimento geral do Estado em relação às suas responsabilidades educacionais (Diniz, 2001; Dourado, 2002; Michels, 2006). Destacam-se duas consequências: as unidades escolares passam a ser mais diretamente responsabilizadas pela educação – ainda que o Estado continue a regulá-las⁸; e ocorre a “entrada” da sociedade civil nas unidades, tornada responsável em auxiliar a resolução dos problemas, com programas como Amigos da Escola⁹, ou mesmo ajuda em reparos na estrutura física das unidades. O apelo à comunidade também pode ser assim ilustrado:

Nesse sentido, precisa-se de uma escola que rompa com o senso comum e com os limites da sala de aula, e que se enriqueça pelo processo de interação de outros agentes educacionais da sociedade, integrando novos conteúdos, proporcionando vivências e estabelecendo relações com a comunidade. Para isso, acredita-se num processo de gestão democrática da educação e do ensino, em que as pessoas

⁸ Por meio de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

⁹ Projeto criado em 1999 pela Rede Globo de Televisão, o qual objetivaria fortalecer a educação e a escola pública de educação básica, pelo estímulo ao envolvimento voluntário de alunos, profissionais da educação, familiares, comunidade e entidades junto às escolas, em atividades no contraturno das aulas regulares dos alunos. Entretanto, além de se caracterizar por uma ação neoliberal, na qual o Estado transfere suas responsabilidades à sociedade civil, o projeto ainda parte da perspectiva de que o exercício da função docente pode ser realizado por qualquer pessoa bem intencionada, desvalorizando os profissionais que foram formados para tal. A ideia veiculada é que a educação, todos poderiam assumir. Todavia, podemos pensar se o mesmo valeria para hospitais, com a sociedade civil “dando uma mãozinha” nas salas de cirurgia. Ponderamos que a comunidade é bem vinda na escola, mas para garantir que o Estado e os sujeitos escolares estejam cumprindo suas atribuições e para reivindicar melhorias à educação. (<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html>)

interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos da educação.
(PMF, 2008, p.18)

Destaque-se que nas décadas de 1970 e 1980, de forma mais intensa, intelectuais de esquerda, organizações que representavam os profissionais da educação, a comunidade escolar, dentre outros, lutaram por autonomia na construção de projetos político-pedagógicos. No entanto, em nome e em lugar dessa autonomia propôs-se, como já destacamos, a gestão escolar; isto é, houve uma descentralização da administração e financiamento escolar, mas não das propostas educacionais (Michels, 2006). Para a autora apenas citada, esse seria um dos três eixos da reforma educacional que tem início na década de 1990 e está presente ainda hodiernamente na escola. Podemos dizer que o segundo resulta do primeiro e diz respeito aos professores como gestores da educação e da escola, de maneira que estes teriam como tarefa, por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência. Já o terceiro trata da inclusão propriamente dita, como instrumento a proporcionar uma nova visão da instituição escolar, a qual caberia “compensar” as diferenças sociais (Michels, 2006):

Foi concebido o *Programa Escola da Diversidade*, que teve como objetivo principal discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva. Uma escola que supere os preconceitos e discriminações em relação às pessoas com deficiência, à orientação sexual, à raça, à religião, ao gênero e outras situações...

(Machado, 2004, p. 7)

[...] é necessária uma educação voltada para os valores humanos, que permitam a transformação da sociedade. (Machado, 2004, p. 15)

Se as proposições inclusivas nas escolas são insuficientes para superar as desigualdades do ambiente escolar, que dizer da responsabilidade de extensão disso para a sociedade como um todo?

Al final, ya que no es posible tener una sociedad inclusiva en los esquemas político y económico, al menos se exige a la escuela la exigencia de ser inclusiva [...] No podemos acreditar solamente a la escuela la tarea de transformar los sujetos en individuos más tolerantes y solidarios. Expresión tensa, inclusive de resistencia, de la sociedad en que está puesta, la escuela, como estructura a recibir los nuevos y formarlos para la vida pública, no puede resolver los problemas de todo el tejido social, no es este su papel. Esta reflexión nos coloca delante de las ilusiones de una educación redentora, transfiriendo a las aulas y patios escolares la responsabilidad de “crear alternativas” que superen el preconceito. Otra vez es atribuida a la escuela la responsabilidad de hacerse cargo de ese complejo problema social: el de la intolerancia, o aún, el de la inclusión. (Gonçalves & Vaz, 2009, p. 17 e 27).

De certa forma, acontece o que Hannah Arendt (1993) apontava, nos anos 1960, como um dos sintomas da crise na educação, que seria o de certa inversão no que se espera da escola. Ao contrário de proteger os alunos e prepará-los para a vida pública, procura-se no interior da instituição resolver os problemas que a sociedade em plano mais geral, representada pelos adultos, não foi capaz de enfrentar. Transfere-se, assim, para um âmbito que não é propriamente político, a educação (que, no entanto, é um problema político), problemas que são de ordem política. Esta, por sua vez, para Arendt, é um exercício que supõe a igualdade dos participantes, o que não é o caso da educação, que na base supõe a assimetria entre professores e alunos. Ou seja, se pede não só à escola, mas àqueles que a frequentam, algo que não podem oferecer.

Por outro lado, apesar de não ser função da escola ser inclusiva para compensar uma sociedade que não o é, tampouco esta deve ficar “de mãos atadas”, visto que pode contribuir para a redução das desigualdades. Ou seja, a escola pode e deve *colaborar* na construção de uma sociedade mais inclusiva, ainda que não seja a *principal responsável* por esse processo. Todavia, ao recorrermos à Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis e ao livro *Escola Aberta às*

Diferenças em busca de pistas de como auxiliar na diminuição das desigualdades, o que encontramos são discussões que não mais que apontam a necessidade de mudança, mas sem indicar qualquer caminho a ser trilhado.

Na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis, por exemplo, apresenta-se um importante parágrafo falando sobre como deve ser a inclusão, mas ao continuarmos a leitura, em lugar de encontramos indicações de como realizá-la, observamos apenas uma mudança de temática:

Qualquer projeto pedagógico quer se trate de um plano geral de ensino de uma Secretaria de Educação, quer se trate de um plano de aula, deve considerar, antes de tudo, as possibilidades de inclusão. As práticas devem contemplar tanto as semelhanças quanto às diferenças. Os planos devem ser flexíveis, de forma a considerar a possibilidade de que o (a) aluno (a) e seus professores (as) sejam ativos, tenham espaço de decisão, de participação, não somente coletiva, mas também individual; que as particularidades de cada um possam se manifestar no interior das propostas de ação coletiva. (PMF, 2008, p. 128)

Retórica acerca dessa problemática ainda pode ser encontrada em outros momentos do documento, como: “ou seja, outros currículos, outras formas de educar têm que ser praticadas” (PMF, 2008, p. 126), sem que, no entanto, se apresentam quais seriam essas outras formas.

Desse modo, mostrar como se colocam em prática as políticas inclusivas tanto citadas, não parece ser importante. O resultado dessa omissão são professores relegados à própria sorte no processo inclusivo de ensino e de preparação para ele, pois não cabe a eles decidirem se querem ou não enfrentar essa questão: de um jeito ou de outro a presença de alunos com deficiência no ensino regular é imperativa.

De acordo com Gonçalves (2009), em certa medida, o próprio referencial reconhece a ausência de diálogo entre teoria e prática, já que:

Os (as) professores (as) da Rede Municipal de Ensino, reunidos durante os encontros, reconhecem que os autores tomados como referência, por mais importantes que sejam, não resolvem o problema de como dar aulas [...] O cotidiano dos (as) professores (as) provoca muitos problemas; a realidade das aulas nem sempre corresponde à realidade dos planos pedagógicos. Exatamente por isso, os planos precisam ser realistas e preventivos [...] Portanto, os (as) professores (as) precisam desenvolver a capacidade de administrar essa relação entre os projetos e aquilo que, certamente, a realidade nos reserva. (PMF, 2008, pp. 128-129)

Mas ainda assim, podemos apontar um trecho do mesmo documento, no qual o ato de ensinar é tratado como tarefa a brotar quase que de forma *natural* das relações sociais:

Uma época determinada não ensina qualquer coisa, nem qualquer corpo de saber. Ensina, sim, aquilo que sabe, que pode e deve ensinar. Aquilo que deve ensinar e, portanto, se sabe ensinar, nasce com as relações sociais dos indivíduos (Figueira, 1995, pp.13-14 como citado em PMF, 2008, p. 10).

O livro *Escola Aberta às Diferenças* segue na mesma direção, ao falar por vezes de sua proposta como “apenas um ponto de partida para essa transformação” (Machado, 2004, p. 17), ou que:

Não temos todas as respostas, tampouco o caminho pronto, mas, temos a vontade de caminhar e buscar, a cada momento, inovações e redimensionamentos, conquistando novos espaços e conhecimentos para que, de fato, tenhamos uma escola verdadeiramente inclusiva. (Machado, 2004, pp.65-66)

Para que essa transformação [do sistema de ensino] ocorra, será preciso saber que não temos todas as respostas, mas que podemos e devemos ir traçando o caminho e que, o fato de não termos respostas, significa estar liberado para novas respostas [...]

Uma proposta é resultado de nossas ações e jamais se encerra em si mesma, pois está em constante transformação. O que foi apresentado até aqui talvez não seja o melhor, porque o melhor se faz a cada momento, mas foi o que pudemos fazer de melhor até o momento (Machado, 2004, pp. 35-36)

E em outros momentos, o mesmo documento quase parece considerar que a inclusão já teria sido concluída com sucesso:

Apesar de tantas e conhecidas resistências, interferências, inconveniências, pessimismos e acomodações, que acompanham a apresentação e os primeiros passos de grandes mudanças na educação, foi possível avançar. O resultado desta provocante proposta está exposto neste documento - mais uma alternativa à educação para todos, que foi possível implementar; mais uma prova de que é possível inovar para melhor, mudar os rumos das escolas. (...) Conseguiu-se, ao mesmo tempo até então, reunir em movimentos síncronos e ritmados, aspiração e realização, teoria e prática, sonho e realidade. (Machado, 2004, pp. 9-10)

Todo esse esforço [...], cujos resultados já evidenciamos nitidamente no fazer e no pensar da Rede e, mais do que isso, nos indicadores de qualidade do sistema municipal de ensino de Florianópolis, que atestam o nosso compromisso com a consolidação de uma escola inclusiva. (Machado, 2004, p. 8)

No entanto, não foi essa a realidade com a qual nos deparamos em nossas observações. Não há como não lembrar de uma reflexão já feita por Theodor W. Adorno (1970), a respeito dos tabus sobre a profissão de ensinar. O professor seria, na tradição ocidental, alguém cujo poder não passaria de uma ficção, quando crê que aquele estaria baseado no reconhecimento de seus conhecimentos. Despossuído do direito de desejar por uma pedagogia que constantemente lhe interdita, o professor segue entregue à própria sorte, restando-lhe o ressentimento em relação aos alunos e à sociedade em geral. Em vez de tais melhorias na educação já implementadas, o que observamos foram professoras da SM que se veem isoladas na busca pelo processo de inclusão; processo este que, aliás, ainda precisa acontecer:

Sinto a gente muito sozinha nessa luta de convencer sobre a inclusão. Os deficientes provam isso, pois eles trazem desconforto, e a partir disso é preciso replanejar. A cobrança é muita e às vezes parece que a gente só tem a parceria entre a gente e busca a da escola daí, que na verdade temos um pouco já, apesar de não ser total. (Professora 1, 17 de maio de 2010)

A gente não faz inclusão na escola, o que fazemos é conscientizar. Qualquer coisa que vem de novo, algumas pessoas vão sofrer com isso, por exemplo os negros libertados que foram cobaias. Assim vejo a inclusão como uma construção histórica: é preciso muita quebra de paradigma, de conceito. É necessário sensibilizar até para baixar a poeira. (Professora 1, 17 de maio de 2010)

Com relação ao replanejamento citado por uma das professoras, do tornar efetivo o processo de inclusão, ponderamos que apesar da responsabilização sobre a inclusão recair sobre as escolas e os professores, como relatamos anteriormente, não necessariamente esses sabem como concretizá-lo:

Tem coisas que eu acredito que vão melhorar com o tempo, mas as vezes eu vejo certas brechas e penso: como vai se fazer a inclusão? Os alunos vão sair da oitava, os alunos da inclusão, sem estarem alfabetizados... não que isso não aconteça com os demais, sem deficiência. (Professora 1, 30 de agosto de 2010)

Existe toda uma pressão do currículo sobre o professor, mas é preciso desmascarar o quanto o sistema está falido. Ele não dá conta nem dá aprendizagem, como vai ensinar sobre as diferenças?" (Professora 2, 17 de maio de 2010)

É difícil aprofundarmos os conhecimentos em todos os casos e deficiências, pois não temos tempo pra estudar e os cursos oferecidos pela Secretaria [Municipal de Educação] quase nunca são os necessários. (Professora 2, 17 de maio de 2010)

Logo, temos os professores – juntamente com as escolas – como os *responsáveis e aprendizes* frente ao processo inclusivo, concomitantemente. É bastante problemático quando esse *não saber* é interpretado como *não querer*, tal qual ilustram trechos do documento Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis e do livro Escola Aberta às Diferenças:

Não se trata apenas de barreiras físicas, como a falta de rampas ou de outros equipamentos apropriados, mas também de posturas e preconceitos que impedem o educando de crescer junto com os outros. Muitos educadores acreditam, por exemplo, que é impossível alfabetizar crianças com deficiência em classes comuns. (Machado, 2004, p. 14)

A partir do momento em que algum documento é apresentado como proposta curricular falta-lhe o próximo passo, isto é, sua aplicação por aqueles que, efetivamente, dão aulas. Essa barreira tem derrotado, uma a uma, as propostas curriculares, talvez, com raras e honrosas exceções. (PMF, 2008, pp.124-125)

Machado *et al.* (2010) observam um desinvestimento – o qual adjetivaram pedagógico – em profissionais que apenas entregam os materiais didáticos aos seus alunos e os observam. Referindo-se de forma específica aos professores de Educação Física (EF) destacam aqueles “casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (p.132). A interpretação do documento acima retira de cena as condições de trabalho dos professores, como carga horária, reconhecimento social, questão salarial, questões importantes, entre outras, para este *desinvestimento pedagógico* (Machado *et al.*, 2010). Nesse sentido, questionamos se não ocorre situação semelhante na SM observada, quando das repetidas faltas sem justificativa do professor da LIBRAS; ou das vezes em que as alunas apenas observaram os professores preparando material para os atendimentos educacionais; ou ainda nos repetidos pedidos às alunas com deficiência que desenhassem, recortassem e colassem, justamente nas poucas horas semanais que elas tinham a oportunidade de frequentar a SM e o AEE:

O professor de LIBRAS estava dando o atendimento para três alunas, Camila, Nair e Laura: elas estavam desenhando, a partir de umas figuras de uns livros infantis e ficaram fazendo isso o atendimento inteiro. Laura ainda conversava e perguntava alguns símbolos para o professor, por vezes, mas as outras só desenharam. (Diário de Campo, 03 de maio de 2010)

De acordo com os autores antes citados, os componentes a determinar esse processo são difíceis de serem identificados, pois normalmente apresentam-se como um emaranhado de fatores relacionados entre si. Além da extensa possibilidade de variações, os autores acrescentam, cada uma delas parece ter peso diferenciado em cada caso. O fato dificulta o estabelecimento de uma teoria explicativa a qual poderíamos aplicar a distintos casos, com o intuito de se prever o comportamento do fenômeno. O que podemos fazer, no máximo, é elementos relacionados ao fenômeno, reconhecendo sua singularidade frente aos demais casos. No que concerne a eles, considera-se que a prática pedagógica abarca, dentre outras questões,

[...] as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores. Nesse sentido, compreender o fenômeno implica, também, avaliar como se articulam os projetos de vida pessoal e profissional desses professores e o próprio ambiente de trabalho. (Machado *et al.*, 2010, p. 134)

Não obstante, apesar da inspiração para o termo *desinvestimento pedagógico* advir de taxinomia elaborada por Huberman (1995), que afirma que o professor atravessa uma fase de

à reforma educacional correspondente a um redimensionamento no papel do Estado: o mínimo de suas ações para prover e o máximo para avaliar. Para Michels (2006), dentre os três eixos da reforma, encontra-se a inclusão, que seria o instrumento a proporcionar um novo olhar sobre a instituição escolar, a qual deveria “compensar” as diferenças sociais. No entanto, apontamos que não podemos querer que as proposições inclusivas superem as desigualdades de toda a sociedade, quando já são insuficientes para superar as do próprio ambiente escolar. Por outro lado, se não é caso de responsabilizar a escola pela inclusão para compensar uma sociedade que não o é, tampouco aquela deve ficar “de mãos atadas”: a escola pode e deve *colaborar* na construção de uma sociedade mais inclusiva, mas não é a *única responsável* por esse processo.

Entretanto, observamos que escolas e professores estão sozinhos nessa empreitada, pois indicações de como proceder para diminuir as desigualdades não podem ser encontradas na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis ou no livro Escola Aberta às Diferenças. Quando se trata de demonstrar como se coloca em prática as políticas inclusivas tanto citadas, parece não mais ser uma temática a ser abordada nos referencias. Não se trata de arguir por receitas ou modelos, mas, por indicações concretas e situações exemplares que possam oferecer referências de atuação docente. A consequência dessa supressão são professores relegados a atuar por conta própria no processo inclusivo, já que não cabe a eles escolherem se querem ou não enfrentar a questão: há alunos com deficiência no ensino regular.

Nesse sentido, se em alguns trechos é reconhecido pelos documentos a ausência de diálogo entre teoria e prática, em outros coloca-se a educação e a inclusão como tarefas evidentes em si mesmas; ou ainda, o processo de inclusão como algo já concretizado. Ao irmos a campo nos deparamos com algo distinto: o processo de inclusão como ainda precisando ocorrer e professoras da SM que se veem isoladas, sem saber como construí-lo. Assim, temos os professores – juntamente com as escolas – como *os responsabilizados pelo processo inclusivo e por seu próprio fracasso*, simultaneamente.

Como também pudemos identificar em um dos documentos com os quais trabalhamos, algumas vezes esse *não saber* é interpretado como *não querer*. Criticamos tal interpretação, que se mostra simplista ao não considerar, por exemplo, as condições de trabalho dos professores e a formação deficitária que tiveram. Nessa direção, destacamos o desinvestimento pedagógico como um dos possíveis fatores a dificultar ainda mais o processo de inclusão na SM e Escola-Polo que observamos. Este fenômeno, no entanto, precisa ser encarado como um desafio a ser superado, perguntando-se, portanto, como desenhar uma carreira, durante todo o seu transcurso, que possa valer a pena para os professores.

De um jeito ou de outro, a presença de alunos com deficiência no ensino regular é fato presente. Parece não haver tempo para melhorar as condições de trabalhos dos professores, para só então avaliarmos se temos ou não pistas de como agir com relação ao processo inclusivo. Logo, o que temos são professores da SM que exprimem esforços e tentativas diários, mesmo sem indicações concretas de como proceder, no que parece ser um eterno construir e desconstruir de possíveis meios de se efetivar a inclusão. Esse círculo precisa ser quebrado.

Referências

- Adorno, T. W. (1970). *Erziehung zu mündigkeit. Vorträge und gespräche mit Helmut Becker - 1959-1969* (organizado por Gerd Kadelbach). Frankfurt am Main/Alemanha, Suhrkamp.
- Arendt, H. (1993). *Between past and future*. New York, NY: Penguin Books.
- Brasil, C. (1998). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br>

- Brasil, Decreto n. 5.626 (2005). *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil, Lei n. 4.024 (1961). *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação.
- Brasil, Lei n. 9.394 (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação.
- Brasil, Lei n. 10.436 (2002). *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, Distrito Federal, 2002. 17 de fev. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Diniz, E. (2001). Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea. *São Paulo em Perspectiva*, 15(4), 13-22. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000400003>
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil anos 90. *Educação & Sociedade*, 23 (80), 234-252. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>
- Gonçalves, G. C. & Vaz, A. F. (2009). Notas sobre la educación de personas com histórico de deficiência en Brasil: El modelo “especial” a los “procesos inclusivos”. *Ágora Para La EfY El Deporto*, 9, 15-30.
- Gonçalves, G. C. (2009). *Dos saberes da Educação Física Escolar e suas (im) possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. NÓVOA (Ed.), *Vida de professores*. 2ª Edição (pp. 31-61), Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Machado, R. (2004). *Programa Escola Aberta às diferenças: Consolidando o movimento de reorganização didática*. Florianópolis, Brasil: SME.
- Machado, T. da S., Bracht, V., Faria, B. de A., Moraes, C., Almeida, U., & Almeida, F. Q. (2010). As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, 16 (2), 129-147.
- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 406-423.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2008). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Proposta Curricular: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis*. Florianópolis, SC: Autor.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2010). Secretaria Municipal de Educação. *Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, SC: Autor.
- Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. (2009). *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina*. São José, SC: FCEE.

Sobre o Autores

Juliana Telles de Castro

Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq)

juutelles@hotmail.com

Informação biográfica: A autora é graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC), onde atuou como voluntária e bolsista de iniciação científica (CNPq) no Programa de Pesquisas Teoria Crítica, Racionalidades e Educação. É autora do Trabalho de Conclusão de Curso (*Im*) *possibilidades do Atendimento Educacional Especializado: políticas e um estudo de caso*. É árbitra internacional de Goalball.

Alexandre Fernandez Vaz

Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Pesquisador 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

alexfvaz@uol.com.br

Informação biográfica: Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da UFSC; Professor Visitante da Universidade Nacional de La Plata, Argentina, e da Universidade de Antioquia, Colômbia; Pesquisador CNPq. Coordenador geral do Programa de Pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação (IV)*, financiado pelo CNPq.

Sobre as Editoras Convidadas

Márcia Denise Pletsch

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

marciadenisepletsch@gmail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial, atuando na formação de professores e de novos pesquisadores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também é líder do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual envolvendo a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); e coordena também pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla. É autora do livro “Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual” e, em colaboração com Rosana Glat, do livro “Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Organizou em parceria com outros pesquisadores, entre outros, os livros “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais” e “Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico”. Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PGE-UDESC).

geolunardi@gmail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência. Atualmente é a Coordenadora Nacional do Consórcio "Educação e Diversidade" do programa CAPES. FIPSE de Cooperação Internacional, envolvendo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Brasil e Georgetown College, Ashland University e Brigham Young University nos Estados Unidos e também do Projeto de Pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina, com financiamento do CNPq e do Projeto Observatório de Práticas Escolares com financiamento da FAPESC. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da FAED, UDESC. Coordena o Observatório da Educação: Tablets, Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/CAPES. Entre suas atuais produções podem ser destacadas o livro intitulado "Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusive em oficinas de Artes", em parceria com mais duas autoras e a organização do Livro "Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise", hoje na segunda edição. É autora de inúmeros capítulos e artigos publicados em periódicos.

DOSSIÊ
Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 23 Número 33

16 de março de 2015

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- María Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia