



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

DE UM TEXTO ÀS SUAS DIFERENTES TRADUÇÕES: SOBRE POLÍTICA, GESTÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

SEGABINAZZI, Marília

Mestre em Educação e Doutoranda em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina,
mssegabinazzi@gmail.com

Resumo

Este trabalho objetivou compreender como as gestões municipais traduzem diretrizes do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Tomando-se por referência o método de análise do ciclo de políticas, realizou-se um estudo de caso em dois municípios com características distintas. Com dados colhidos a partir de entrevistas com gestores locais, além de observações diretas e análises documentais, observou-se que, ainda que algumas estratégias de tradução da política apresentem-se de forma semelhante, concluiu-se que políticas de macro abrangência têm desdobramentos diferentes em realidades também diferentes, tornando necessária a flexibilização no processo de tradução das políticas e evidenciando a necessidade de levar-se em conta as características do campo de tradução quando da proposição de uma política pública.

Abstract

This study aims to understand how municipal administrations translate guidelines of the Program of Implantation of Multifunctional Resource Classrooms. Taking as reference the method of analysis of the policy cycle, it was made a case study in two municipalities with different characteristics. With data collected from interviews with local managers, as well as direct observation and documentary analysis, it was observed that some policy translation strategies are presented in a similar way, it was concluded that macro coverage policies have different developments in different realities, making necessary the easing in the policy translation process, highlighting the need of considering the translation field characteristics when the proposition of a public policy.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Gestão Municipal ; Educação Especial; Salas de Recursos Multifuncionais;

Keywords: education policy; municipal administrations; special education; multifunctional resource ¹classrooms

1. Argumentos iniciais

Os estudos sobre políticas educacionais têm dedicado espaço para discussões acerca daqueles discursos que, aparentemente, possuem a mesma “toada” ao redor do mundo, analisando suas relações com as realidades locais. Há uma tendência discursiva, que toma forma e objetividade a partir de textos políticos. Tais textos, por sua vez, tornam-se instrumentos legais, que direcionam tomadas de decisões nos espaços onde ocorrem as ações concretas.

O teórico Stephen J. Ball refuta a ideia de que políticas sejam implementadas, explicando que entre a modalidade textual e a prática há um complexo processo de conversão/transformação do texto em ação. Para Ball, “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios [...]” (Mainardes & Marcondes, 2009, P. 305).

Estudos que analisam questões dessa natureza podem ser considerados como importantes instrumentos de investigação sobre como, por que e para quem as políticas são desenvolvidas. Em se tratando de políticas educacionais, Ball (2009, p. 305) afirma que, muitas vezes, estas são pensadas e escritas em relação aos melhores contextos possíveis, porém com pouco reconhecimento de variações, recursos ou capacidades locais.

Considerando o aspecto da tradução das políticas, do texto à prática, este trabalho apresenta resultados de uma investigação realizada na área da Educação Especial, fruto de uma pesquisa de mestrado concluída, no âmbito de um programa de Pós-Graduação em Educação da universidade do Estado de Santa Catarina e que trata de um programa específico do governo federal - Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs – em dois municípios brasileiros.

As SRMs, instituídas pela portaria 13/2007 (Brasil, 2007), constituem “ambientes dotados de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de mobiliário para a execução do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2010). Segundo o “Manual para implantação das salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2010), expedido pelo Ministério da Educação e destinado a organizar as diretrizes do programa, estão previstas ações como a formação de professores e gestores, a adaptação arquitetônica, a elaboração e distribuição de recursos de acessibilidade e a estruturação de núcleos para acessibilidade, a fim de garantir a execução do programa de maneira eficaz. Esse documento traz também a descrição dos materiais que devem compor os ambientes das SRMs e estabelece as condições para que as escolas possam recebê-los.

Além de equipamentos considerados tecnologias assistivas específicos às necessidades dos alunos, há também a disponibilidade de recursos que envolvem as chamadas Tecnologias Digitais. Assim, laptops, computadores, scanners e softwares de comunicação alternativa, dentre outros listados em um pacote a ser instalado nas salas de recursos multifuncionais, compõem o kit de materiais disponíveis para utilização nas atividades do Atendimento Educacional Especializado.

Considerando que este kit de recursos, de acordo com o manual de orientações do programa (BRASIL, 2010) é acessível a todos os municípios brasileiros que preencham os requisitos de implantação das SRMs e, considerando ainda, que as políticas e programas nacionais podem ganhar formas próprias quando geridas em nível local, buscamos investigar como ocorre a gestão desse processo em duas redes municipais de educação, sendo uma no estado de Santa Catarina e outra, no estado do Rio de Janeiro. Assim, tomando como referência a perspectiva dos gestores, investigamos como se traduz, no âmbito dos municípios estudados, aquilo que propõe o programa nacional de implantação das salas de recursos multifuncionais, especificamente sobre as tecnologias digitais.

Especificamente, interessou-nos estudar, no âmbito da Educação Especial dos dois municípios pesquisados, qual a relação entre a disponibilidade da tecnologia na sala de aula e o seu uso efetivo no contexto escolar. Além disso, objetivamos evidenciar, a partir da perspectiva dos gestores, como as duas redes municipais traduzem, na prática, as diretrizes do programa de implantação das SRMs, no que diz respeito às tecnologias digitais.

A primeira seção refere-se à própria escolha do Ciclo de Políticas como abordagem metodológica e ao contexto de tradução e seus embates locais, considerando que tais discussões são centrais diante da intersecção entre as áreas da Política Educacional, Tecnologias Educativas e Educação Especial. A segunda seção apresenta a perspectiva dos gestores das duas redes estudadas quanto à execução do programa de implantação das SRMs e busca, por meio dos dados coletados, evidenciar como cada gestor conduz uma mesma política. A terceira seção traz análises acerca dos contextos do texto e da prática, no âmbito do campo de estudo, considerando a política em foco.

2. O ciclo de políticas como escolha metodológica para estudos na educação especial: caminhos possíveis

Como referência para a análise do tema tecnologias digitais na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a experiência ora apresentada tomou como método o Ciclo de Políticas Educacionais, proposto pelo teórico Stephen J. Ball. Segundo o autor, trata-se de um ciclo contínuo, composto por três principais contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos não possuem uma limitação sequencial ou temporal, são permeados por lugares e grupos de interesse, cada um envolvendo disputas e debates.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball chama a atenção para o fato de que o Ciclo de Políticas é um método, ou seja, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, inclusive no sentido de investigar como elas são “feitas” (2009, p.305). Ele ainda refuta a ideia de que políticas sejam implementadas, explicando que entre a modalidade textual e a prática há um complexo processo de conversão/transformação do texto em ação.

O contexto da influência, segundo Mainardes (2006), compreende o início de uma política pública, onde as ideias tomam a forma de discursos políticos, organizados por grupos de interesses que disputam a legitimação destas ideias. É nesse contexto que atuam as redes dos partidos políticos, do governo e dos legisladores, que vão à busca de definir as finalidades sociais da educação. É também neste contexto que ocorrem as influências dos organismos internacionais, as quais, conforme explicam Ball e Bowe (1992), podem dar-se por meio do fluxo de ideias que circulam nas redes políticas e sociais (circulação internacional de ideias; o processo de empréstimo de políticas; a venda de soluções, realizada por grupos ou indivíduos) ou ainda pelo patrocínio destas políticas ou a imposição de suas medidas pelas agências internacionais.

Bowe e Ball (*apud* Shiroma *et al.*, 2005) dizem não ser possível o controle sobre os significados que os textos assumirão junto aos diferentes atores que os interpretarem. Desta forma, um mesmo texto político pode ser rejeitado, excluído, ignorado ou intencionalmente mal compreendido. Mainardes (2006, p. 53) diz que “as respostas a esses textos têm consequências reais” e dão origem ao que foi descrito por Ball como sendo o contexto da prática, na qual se assiste aos efeitos e consequências das políticas, recriadas com base nas interpretações de cada realidade. Ainda segundo Mainardes (2006, p. 53) “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos”. Isso significa dizer que estes atores sociais, apesar de serem influenciados pelos discursos das políticas, não as adotam sem que seja feita uma leitura diferenciada dos textos, que pode gerar “consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (Ball *apud* Shiroma *et al.*, 2005, p. 434).

3. O contexto da prática: as tecnologias digitais nas redes estudadas

Para definição dos espaços de pesquisa, tomamos como referência os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2011); Pletsch (2010); Garcia (2004); Bueno (2008); Casagrande (2011), que enfatizam a influência da realidade local sobre a interpretação e tradução das políticas, e estabelecemos, como critério, a análise de dois municípios com expressivas diferenças socioeconômicas, mostradas em indicadores como IDH, renda per capita, densidade demográfica, escolarização e outros. Associamos a este critério de escolha a necessidade de serem dois municípios que integrassem a rede de pesquisadores do grupo Observatório, visto já existir um banco de dados essenciais para o delineamento da pesquisa. A partir destes critérios, definimos como campo de estudo um município catarinense, que apresentava indicadores mais elevados, e um município fluminense, com baixos indicadores.

Tomando essa direção metodológica, a pesquisa desenvolvida analisou diferentes documentos nacionais e locais e optou por realizar entrevista com os gestores responsáveis pelo desenvolvimento da política nos municípios estudados.

Inicialmente, indagamos sobre a existência de discussões preliminares acerca da implantação das Tecnologias Digitais nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como sobre o período em que as TDs passaram a compor o trabalho destes espaços.

No caso do município catarinense, a análise das respostas da gestora entrevistada permitiu evidenciar que, nesta rede, houve um trabalho progresso ao programa de implantação das salas de recursos multifuncionais em nível nacional, já que no ano de 2002 o assunto foi tema de formação continuada, proporcionada pela gerência de Educação Especial da rede municipal. A discussão prévia sobre o assunto mostra que houve um movimento estratégico específico no sentido de discutir o tema e de preparar os profissionais de educação para a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas, ainda que destinadas às especificidades dos alunos. Além da aproximação dos profissionais com a proposta do uso de algumas tecnologias digitais, esta formação permitiu o mapeamento dos recursos que se faziam necessários conforme a especificidade da rede, já que a metodologia adotada aliava às discussões teóricas a prática cotidiana dos professores com seus alunos de AEE. Do ponto de vista da gestão, esta identificação dos recursos necessários a partir da realidade para a qual os mesmos serão destinados facilita e aprimora as ações de planejamento das aquisições e da alocação destes recursos. Considerando ainda que as discussões sobre TD na rede do município catarinense iniciaram no ano de 2002, infere-se que a chegada do Programa de implantação das SRMs encontrou um espaço amadurecido para implantação de seus pressupostos. Desta forma, quando esta rede recebeu as Salas advindas do Programa do Ministério da Educação, já havia “preparado o terreno”, tendo melhores condições de traduzir o texto político. No aspecto referente à gestão, discussões progressas locais, bem como aquelas que integrem os níveis local/nacional, contribuem para que a tradução das políticas aconteça levando em conta especificidades de cada rede ou região.

Já no município Fluminense, não há relatos de discussões prévias acerca da necessidade da rede no que se refere às tecnologias digitais nas SRMs. Conforme explica a gestora, ao assumir a gestão da Educação Especial, no ano de 2012, não havia indícios de planejamento progresso relativo às aquisições destas tecnologias. Ao contrário, foi necessário um trabalho de “rastreamento” para identificar onde estavam instalados os equipamentos de TD que haviam sido enviados pelo MEC, dentro do Programa de implantação das SRMs. Neste caso, a falta de discussão que gerasse um planejamento sobre a necessidade de recursos nas salas fez com que, neste município, a política de implantação das SRMs chegasse antes das discussões sobre as demandas locais. Assim, ao chegarem ao município, os equipamentos não encontraram uma proposta de ação delineada, provocando a dispersão dos equipamentos e a pulverização de recursos. A gestora comenta ainda que o rastreamento, no site do MEC, dos dados relativos à destinação de equipamentos para as SRMs mostrou que 19 salas foram destinadas ao município, mas somente 05 encontravam-se em funcionamento. Portanto, equipamentos correspondentes a 14 salas de recursos multifuncionais estavam “fora de lugar”.

A ausência de discussões anteriores à adoção das TDs nas SRMs e o rastreamento que o município fluminense precisou realizar para localizar os recursos de TDs que se destinavam à Educação Especial sugerem considerar duas questões que marcam o percurso deste município na adoção das TDs como recurso para a Educação Especial, ambas relacionadas com a gestão. A primeira questão a ser considerada é relativa à alternância de gestores e à falta de um ordenamento local que especifique as necessidades e expectativas das redes municipais em longo prazo. Muitas vezes, a cada troca de gestor, uma nova perspectiva político administrativa é adotada, abandonando-se propostas anteriores ou gerando planejamentos de curto prazo. Esta “solução de continuidade” reduz o âmbito dos planejamentos e dificulta que um gestor recentemente investido em um cargo compreenda o que estava sendo desenvolvido ou operacionalizado.

O rastreamento realizado remete à segunda questão e diz respeito ao processo de implantação material da sala, sendo, portanto, relativa à influência do fator estrutura física no desempenho das redes municipais. Sobre este aspecto, Infante e Nussbaun (2010) lembra as barreiras existentes para a incorporação das tecnologias no ensino, chamando a atenção para aquelas que ele classifica como sendo “barreiras de primeira ordem”. Conforme o autor, uma barreira de primeira ordem é aquela externa aos professores, permanecendo fora de seu controle, como é o caso da falta de equipamentos de tecnologias digitais, fato característico dos países em desenvolvimento (Infante e Nussbaun, 2010).

Assim, frente ao que se apresentava no contexto local, o município fluminense organizou-se a partir do surgimento do programa, o que evidencia o papel determinante deste no acesso dos alunos da Educação Especial aos recursos de Tecnologias Digitais. É possível que este fato identificado nesta rede tenha ocorrido em outros municípios recebedores do Programa.

Os municípios pesquisados revelam diferenças no que se refere às discussões acerca do assunto das TDs na Educação Especial e mostram, portanto, um mesmo programa sendo adotado por caminhos diferentes. Tal fato converge com o exposto por Ball (2009), quando diz que muitas vezes as políticas são pensadas a partir dos melhores contextos possíveis, sem levar em conta as necessidades e capacidades locais.

No que se refere ao processo de habilitação das escolas para receber os recursos de TDs para as SRMs, a pesquisa evidenciou que, no município catarinense, esta habilitação se deu pelo critério do mapeamento feito na rede municipal, pois a gestora diz, em sua entrevista, que as TDs *“foram implantadas em todas as salas e, depois, conforme a demanda”*.

Sobre esse aspecto, a fala da gestora do município fluminense mostra que a habilitação das escolas naquele município ocorre em função das condições da escola, com critério para a habilitação vinculado às iniciativas já existentes. Segundo a gestora local, atualmente, o setor de Educação Especial informa, periodicamente, quais são as escolas que estão habilitadas a receber os recursos para a implantação das salas. Isso acontece por meio de análises feitas in loco, pela equipe da SEMED, para verificar a potencialidade de implantação. Sendo assim, neste caso observa-se que é a escola que deve mostrar condições para instalar a sala de recursos. Pode-se considerar então, que neste município, a estratégia para definição das escolas que serão habilitadas consiste em considerar as iniciativas já existentes na unidade escolar relativas ao Atendimento Educacional Especializado, para então proceder a inscrição da mesma junto ao MEC objetivando receber os recursos das SRMs. Portanto, neste caso, habilitam-se as escolas que já tenham experiências anteriores com este tipo de atendimento. Em termos de gestão, esta estratégia pode ser uma maneira segura de potencializar o uso dos recursos na Educação Especial, pois quando as TDs chegam à escola, há um sentido para elas.

Ainda sobre o processo de implantação, perguntamos às gestoras se as TDs das salas de recursos multifuncionais chegaram às escolas exclusivamente por conta dos recursos do MEC ou se houve investimentos do município para disponibilizar estes recursos nas salas. Em ambos os municípios o MEC foi a maior fonte de recursos.

No caso da rede catarinense, o maior aporte foi de recursos federais, embora o município tenha participado com contrapartidas referentes à infraestrutura para a recepção dos recursos e a atualização dos mesmos. Sobre isso, diz a gestora catarinense:

A principal fonte de aquisição de equipamento de TD foi provinda do Ministério de Educação. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação investiu, com recursos próprios, na complementação e atualização dos equipamentos. O Ministério da Educação destina mobiliários, equipamentos, materiais, jogos e, também, dinheiro direto na escola. O município entra com o espaço físico, a contratação de professores do atendimento educacional especializado, a formação continuada e a manutenção dos equipamentos.

Assim também, no município fluminense, apesar de ser a esfera administrativa federal a principal fonte financiadora do Programa, a gestora acena com possibilidades de investimentos locais para a aquisição de TDs, embora que ainda não tenha recebido os materiais:

No momento nós não temos esse tipo de recurso além do que o próprio governo manda... houve uma compra de uns tablets, gigante, que eram para todas as salas de recursos.

Observa-se que, em ambos os casos, os recursos federais para a implantação do programa não exime o município de mobilizar recursos locais para que a tradução da política se efetive. Cabe ressaltar que espaço físico adequado, contratação de profissionais, formação continuada, aquisição de equipamentos de atualização e manutenção de equipamentos devem ser entendidas também como investimentos, uma vez que trata-se de lançar mão de recursos públicos municipais para que o programa conte com estes elementos. Contabilizando a questão, é possível que o investimento municipal seja maior, fazendo com que o município seja o principal financiador do programa.

No que se refere à manutenção dos equipamentos, o município fluminense conta com um profissional da área, que trabalha diretamente com a gerência e dá suporte técnico às salas, tanto na instalação como na manutenção das máquinas, conforme esclarece a gestora:

Hoje, contamos com uma pessoa da área de informática [...] que vem dando esse suporte para a gente na área... “Olha, eu já estive na escola X, já organizei um computador, já instalei, já fui lá, já organizei, tá tranquilo o computador” então hoje tem pouco tempo que isso tá funcionando. Não está 100%, tem computador que tá faltando isso, deu problema naquilo, então na verdade a gente não está 100% não, tá em andamento.

No município catarinense há um trabalho de suporte técnico, por meio de um fluxo administrativo, conforme evidencia-se na fala da gestora da rede municipal:

As unidades solicitam à Diretoria Administrativa e Financeira da Secretaria Municipal de Educação a manutenção dos equipamentos, conforme a necessidade.

Em ambas as redes, a manutenção dos equipamentos está a cargo da esfera administrativa local, dependendo da estrutura das secretarias para tal. No entanto, a esfera federal tem a responsabilidade de enviar equipe especializada aos municípios para o suporte técnico aos equipamentos, conforme está previsto nas orientações e na destinação orçamentária do programa.

Além da manutenção, as gestoras foram indagadas acerca da atualização dos recursos de TDs nas salas.

Na rede do município catarinense, a gestão conta com a articulação de programas federais para atender à questão, conforme cita a gestora:

O Ministério da Educação tem o programa Dinheiro Direto na Escola. Dentro deste programa, tem o programa Escola Acessível. Todas as salas receberam recursos financeiros desse programa para a atualização de recursos [...] todas as escolas possuem acesso à internet.

No município fluminense, a gestora não faz menção ao programa, mas diz que as escolas ainda estão recebendo os equipamentos, ou seja, ainda estão sendo atualizadas. Em sua fala, ela salienta ainda que, principalmente em função da localização, algumas unidades ainda não possuem acesso à internet.

Então a professora organizou o espaço, você vê uma organização, mas a internet as vezes não chega até o local por causa da precariedade, por causa mesmo de que não consegue captar entendeu, precisa ser reformada aí a nível social...

Ao referir-se à localização, a gestora faz menção a áreas de risco de segurança, bem como às situações sociais do entorno escolar. Trata-se da presença de fatores externos à atuação da gerência de Educação Especial como elementos que impactam diretamente na efetivação do programa.

Durante a pesquisa, fomos também a busca de compreender que espaço o assunto das TDs ocupam nas capacitações dos profissionais que atuam diretamente com estas tecnologias.

A gestora catarinense cita que:

“Eles não recebem especificamente uma formação. São feitas orientações sobre as TD pela equipe da Gerência de Educação Inclusiva e pelos professores das SRMs.”

Assim também, no município fluminense, a formação não é específica, mas há um esforço contínuo da equipe local para promover discussões e capacitações, conforme se evidencia na fala da gestora:

“Sobre a tecnologia, durante nossos encontros, a gente procura sempre dar uma pincelada, embora dentro do nosso documento norteador, dentro do nosso plano de ação tenha essa proposta.”

Desta forma, os relatos dos dois municípios revelam que, embora existam iniciativas locais e até individuais, ainda não há uma atenção específica à capacitação dos profissionais para a adoção dos recursos de TDs na Educação Especial.

No entanto, cabe lembrar que, pelo manual de orientação das salas, a promoção de formação continuada fica a cargo do Ministério da Educação, cabendo ao município o apoio e incentivo à participação dos profissionais da rede nesses processos formativos. Neste aspecto, salienta-se que a gestão municipal, em especial no caso fluminense, tem empreendido esforços para enfrentar este *déficit* que decorre da ausência da esfera federal no cumprimento do que está estabelecido na política. Trata-se de ajustar, no nível local, aquilo que é delegado ao âmbito nacional.

Considerando o que se evidencia na perspectiva da gestão, podem ser observadas diferentes traduções de uma mesma política em função dos contextos locais.

Na análise dos documentos nacionais e locais, percebe-se que não há referência ao papel das Tecnologias Digitais para além do atendimento às necessidades dos alunos. Na portaria que institui o programa lê-se o seguinte:

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com **equipamentos de informática**, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, **para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos**. (Brasil, 2007, grifo nosso)

No âmbito local, no município fluminense não foi encontrada menção sobre as TDs. No entanto, a gestora informou que está sendo elaborado um documento que considera especificamente a questão das Tecnologias Digitais. No município catarinense, o Plano Municipal de Educação, no eixo Educação Especial há a previsão de ampliar e disseminar o uso de equipamentos informatizados e de Tecnologia Assistiva para todas as crianças e adolescentes com deficiência.

A alusão às tecnologias assistivas feita nos documentos citados sugere uma reflexão acerca do sentido das TDs na Educação Especial. Inicialmente, é preciso lembrar que os discursos que tratam de questões referentes à inserção de tecnologias digitais no contexto escolar têm ganhado centralidade nos debates do

campo acadêmico e também fundamentam diferentes programas da esfera pública. Essas tecnologias são apresentadas como caminho óbvio para promover o ensino e a aprendizagem, para acessar informações e gerar conhecimento de maneira tempestiva e atualizada. O entusiasmo que circunda a proposta de inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar fundamenta-se no pensamento de que, além de representar novas possibilidades no âmbito pedagógico, este tipo de tecnologia extrapola o espaço da escola e permite conectar o aluno a outros territórios, bem como incluir nações consideradas em desenvolvimento socioeconômico no cenário global da agenda de políticas voltadas para a educação (Dussel, 2013; Ball, 2014).

Depreende-se disso que, se tomarmos os recursos que envolvem tecnologias digitais como ferramentas que, além de possibilidades pedagógicas, sejam instrumentos de inclusão social, em uma sociedade cada vez mais conectada, é imprescindível que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham acesso a esse tipo de possibilidade em suas atividades. Isso passa por estratégias gerenciais que apreendam esse sentido das tecnologias digitais e viabilizem a disponibilidade desse tipo de recurso.

Pensando no aspecto relativo às tecnologias digitais, infere-se que o sentido que as mesmas podem assumir quando do atendimento dos alunos com deficiência é um sentido que ultrapassa a caráter assistivo, ganhando status de artefato de interação com diferentes formas de acessar o conhecimento. Por isso a importância de reforçar essas possibilidades, desde o nível da gestão, bem como viabilizar o acesso adequado dos alunos a esses recursos, para que, além da exclusão histórica dessa parcela da população de aspectos cotidianos da sociedade, não seja somada a exclusão da emergente cultura digital.

Na identificação dos caminhos percorridos pelas duas redes, percebe-se que os municípios estudados apresentam trajetórias distintas, embora possuam elementos que ora se assemelham, ora se diferenciam na tradução da mesma política. As semelhanças encontram-se na questão das fontes financiadoras, que emergem, em ambos os casos, do Ministério da Educação, mas contam com contribuições municipais; nas estratégias de manutenção e atualização dos equipamentos, que correm principalmente por conta dos municípios, como forma de enfrentar a omissão da esfera federal; na capacitação profissional, praticamente inexistente no que se refere à atuação dos profissionais. Nas diferenças, encontram-se as categorias de discussões progressas e habilitação da escola. Assim, o município catarinense destaca-se por apresentar discussões que antecederam a implantação do Programa, enquanto que no município Fluminense as discussões tiveram seu início impulsionado pela chegada do Programa. Diferenças também surgem quanto à habilitação das salas, mostrando estratégias de ação diversas. Enquanto a rede do município catarinense define os polos de atendimento a partir de um mapeamento que considera o estudo espacial e logístico para as salas, o outro município busca habilitar aquela escola que já tenha trabalhos realizados em espaços físicos específicos para a Educação Especial.

Considerando-se as diferenças nos caminhos apresentados pelos dois municípios, salientamos que esses movimentos distintos, no entanto, não estão sendo apresentados com o intuito de valorar uma ou outra trajetória. Interessa-nos, pois, trazer à tona o retrato das diferenças locais e questionar a aplicabilidade de políticas homogêneas, que prescrevem um mesmo modo de ação a contextos tão distintos.

4. São Velhas Agonias, Novas Tecnologias: Argumentos Finais

Este estudo buscou compreender, na perspectiva da gestão local, como se traduz, no contexto da prática, o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, no que diz respeito aos recursos de Tecnologias Digitais. Portanto, com o olhar na perspectiva da gestão, estudamos a tradução de uma política em contextos plurais, investigando, especificamente, o que caracteriza os textos nacionais e locais; a relação entre as atividades gerenciais e a questão das tecnologias digitais; os caminhos percorridos pelos municípios estudados para a adoção das TDs nas SRMs e as potencialidades e fragilidades do programa no que se refere às TDs.

Concluimos que políticas de macro abrangência têm desdobramentos diferentes em realidades também diferentes, dependendo dos fatores contingenciais que cada localidade enfrenta, havendo a necessidade de adequação às especificidades locais. Esta adequação é possível, neste caso, por meio de uma aproximação prévia entre as instâncias gerenciais nacional e municipais, para definição dos quantitativos e dos tipos de recursos tecnológicos e outros aparatos necessários para cada realidade, pois um kit de materiais disponibilizado não garante a efetiva implantação de uma política. É possível que municípios com indicadores negativos precisem de recursos mais variados e em maior quantidade do que aqueles que têm melhor posição econômica e social, a fim de que possam conquistar equidade de resultados quando da tradução de uma mesma política. Portanto, não se trata de propor diferentes políticas para diferentes contextos, mas sim, a partir de uma mesma política, apresentar instrumentos diferentes para sua implantação ou processos graduais de implantação, em vez de encaminhamento de recursos em um pacote fechado, como é o caso da proposta dos *kits* das SRMs.

Examinando os marcos de influência da atual política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que referencia todas as estratégias nacionais em relação ao público-alvo da Educação Especial, percebemos *nuanças* de modelos internacionais e a presença de prescrições de organizações supranacionais. Esse conjunto de influências ratifica e embasa os textos dos documentos oficiais endereçados aos municípios, espaços onde de fato políticas e programas são traduzidos. Isso impõe novos desafios aos sistemas públicos locais que, orientados por parâmetros internacionais de gestão flexível, descentralizada e mais independente, têm a obrigação legal de atender ao proposto nos textos oficiais nacionais, dentro de seus contextos específicos.

Por fim, percebemos que o município que adotou uma estratégia de gestão que promovesse mapeamentos e discussões pregressas sobre o uso das TDs na rede obteve uma melhor alocação dos recursos advindos do MEC, do que aquela obtida pelo município que não discutiu previamente a questão e enfrentou a dispersão destes recursos materiais, conforme se identificou na pesquisa. Conclui-se que, neste aspecto, a tradução das políticas no âmbito local é influenciada pelo nível de envolvimento dos atores locais com o assunto e, portanto, é necessário que a gestão formule estratégias para promover este envolvimento. A ausência destas estratégias pode ser ainda agravada pelas alternâncias de governos, impedindo a continuidade das ações e interferindo na tradução das políticas. Neste aspecto, é importante motivar que as discussões locais ocorram de maneira permanente, a fim de elaborar subsídios que possam nortear as atividades gerenciais. Por outro lado, é igualmente necessário que os gestores trabalhem com planejamentos de longo prazo, pautado em indicadores e nas discussões advindas de fóruns permanentes de debates acerca da Educação Especial e suas demandas.

Ainda nos caminhos percorridos pelas redes, salienta-se que a tradução local da política ganha contornos que são proporcionados pela gestão a nível nacional. Se por um lado o MEC é a principal fonte de recursos financeiros para a aquisição dos materiais de TDs, por outro não consegue cumprir a termo outras responsabilidades que a política lhe atribui, como é o caso das manutenções das TDs, as atualizações destes recursos e as capacitações de profissionais. Desta forma, a política não chega por inteiro ao município, mas sim em partes, exigindo que o nível local dê conta de vários quesitos pertinentes à outra esfera de governo, muitas vezes a despeito de todas as dificuldades administrativas comuns aos municípios brasileiros. Conclui-se, então, que a tradução de uma política depende de como o seu texto é instrumentalizado, no município, para que se efetivem as ações propostas.

As evidências observadas no decorrer deste estudo levaram-nos a concluir que a gestão local tem papel central na tradução das políticas, neste caso, especificamente no que se refere à implantação das SRMs e suas tecnologias digitais. Alguns encaminhamentos nos parecem pertinentes, visando contribuir para o aprimoramento deste processo. Desta forma, sugerimos que a questão da adoção das tecnologias digitais na Educação Especial ganhe espaço de discussões e capacitações, por meio de fóruns entre profissionais da educação e gestores, a fim de gerar planejamentos de ações em longo prazo, subsidiando as decisões do

MEC e norteando a implantação da política nos municípios. Com estes fóruns, que podem ser conduzidos por universidades e grupos de pesquisadores, entende-se que é possível sugerir critérios de flexibilização das políticas, instrumentalizar de maneira mais específica as gestões locais para a adoção destes recursos e contribuir para a formulação de estratégias de flexibilização nos processos de implantação das políticas.

Por fim, cabe dizer que a pesquisa realizada para este estudo apresentou algumas limitações, as quais queremos relatar com a intenção de contribuir para estudos futuros que se proponham a investigações desta natureza. Uma destas limitações foi de cunho logístico, tendo em vista a distância geográfica entre os dois municípios e o tempo disponível para realizar as buscas de dados. Outro fator limitante foi a dificuldade, nos municípios, de acesso a alguns documentos das redes, muito embora o banco de dados do Observatório tenha sido de inestimável valor, o que reforça a importância de mantermos, na Educação, a vigilância acadêmica e científica sobre as realidades nas quais se instalam as escolas brasileiras. O tempo para a execução do estudo também exigiu um maior recorte de investigação, limitando o exame mais amplo de alguns fatores contingenciais do campo de tradução da política em cada município, bem como a ampliação do círculo de sujeitos que participaram da investigação.

Depreende-se do estudo que as questões enfrentadas pelos municípios para adoção de recursos de Tecnologias Digitais passam por questões anteriores à discussão dessas novas possibilidades para a Educação. No entanto, novas tecnologias, novos modos de gestão e novos discursos vão chegando, de outras vozes que compõem uma música cada vez mais estrangeira, comprometendo os municípios com uma dança em compasso que não lhes é familiar, fazendo do gestor um bailarino central e responsável pelo sucesso desse espetáculo. São velhas agonias que, com roupagem nova, se apresentam para conduzir a Educação Especial.

Referências

- Ball, S. J.; Bowe, R. (1992). Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- Ball, S. J.; (2015). *Palestra: Ciclo de políticas/ análise política*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493.%20Acessada%20em%2007/04/2011>. Acesso em 03 mar.
- Ball, S. J.; (2014). *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Bersch. R. (2008). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, Disponível em: http://soplaar.com/material_individual/pdf/144S832O4P507L538A401R111.pdf. Acesso em 12 nov. 2014.
- Bueno, J.G.S. (2008). “As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?” In: Bueno, J. G. S. et al. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, p. 43-63.
- Casa Grande, R. de C. (2011). *Análise epistemológica das teses e dissertações sobre o atendimento educacional especializado: 2000 a 2009*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. USA: Harvard University Press.
- Dussel, I. (2013). “Nuevas tecnologías, ¿nuevas escuelas? Reflexiones sobre el cambio escolar en los programas de una computadora por alumno”. Conferência de abertura do II Seminário Aulas Conectadas: Inovação Curricular e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Básico, 29, 30 e 31 de outubro de 2013, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Garcia, R. M. (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

Infante, C.; Nussbaum, M. (2010). Um tercer ordem de barreras a superar para integrar la tecnologia em el aula. Santiago, Chile, Disponível em: http://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2013/06/Barreras_TIC_Aula.pdf. Acesso em 12 de fev.2015

Levy, P. (2009). *Cibercultura*. São Paulo: 34 LTDA.

Mainardes, J. (2009). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

Mainardes, J.; Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303- 318, jan./abr. 2009.

Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau & Edur.

Pletsch, M. D.; Mendes, G. M. L. (2015). Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 27, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2003/1572>. Acesso em 28 mai. 2015

Shiroma, E.O.; Campos, R. F.; Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em 11 nov. 2014.

Shiroma, E.O.; Campos, R. F.; Garcia, R. M. C. (2011). “Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação”. In: Ball, S.J.; Mainardes, J.(Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, p. 174-197.

Legislação

Brasil (2007). Ministério da Educação. Portaria Normativa no 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em 10 nov. 2014.

Idem; Ibid.. (2008).SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília.

Idem (2010). Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: DF: Secretaria de Educação Especial.

Idem (2011). Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 nov. 2014.