

Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas

Possible paths in real contexts: the Multifunctional Resource Rooms Implementation Program from the perspective of policy translation analysis

Caminos posibles en contextos reales: el Programa de Implantación de las Salas de Recursos Multifuncionales en la perspectiva de análisis de la traducción de políticas

Marília Segabinazzi*

Geovana Mendonça Lunardi-Mendes**

808

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 e a teoria da atuação política, propostos por S. J. Ball e colaboradores, realizou-se um estudo de caso em dois municípios brasileiros. Com dados colhidos a partir de entrevistas com gestores locais, além de observações diretas e análises documentais, identificou-se que, ainda que algumas estratégias de tradução da política apresentam-se de forma semelhante, as políticas de macro abrangência têm desdobramentos diferentes em realidades também diferentes. Isso torna necessária a flexibilização no processo de tradução das políticas e evidencia a necessidade de levar-se em conta as características do campo de tradução quando da proposição de uma política pública.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Gestão municipal. Educação Especial.

Abstract: This work aimed to understand how municipal management translates guidelines of the Multifunctional Resource Rooms Implementation Program. Taking as reference the method of analysis of the policy cycle and the theory of political action, proposed by S. J. Ball and collaborators, a case study was carried out in two Brazilian municipalities. With data gathered from interviews with local managers, in addition to direct observations and documentary analyzes, it was identified that, although some strategies of translation of the policy present themselves in a similar way, the macro coverage policies have different unfolding in different realities as well. This makes flexibility necessary in the translation process of the policies and highlights the need to take into account the characteristics of the field of translation when proposing a public policy.

Keywords: Education policies. Municipal management. Special education.

*Doutoranda do PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: <mssegabinazzi@gmail.com>.

**Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: <geolunardi@gmail.com>.

Resumen: En este trabajo se tuvo como objetivo comprender cómo las gestiones municipales traducen directrices del Programa de Implantación de las Salas de Recursos Multifuncionales. Tomando por referencia el método de análisis del ciclo de políticas y la teoría de la actuación política, propuestos por S. J. Ball y colaboradores, se realizó un estudio de caso en dos municipios brasileños. Con datos obtenidos a partir de entrevistas con gestores locales, además de observaciones directas y análisis documentales, se identificó que, aunque algunas estrategias de traducción de la política se presentan de forma semejante, las políticas de macro alcance tienen diferentes desdoblamientos en realidades también diferentes. Esto hace necesaria la flexibilización en el proceso de traducción de las políticas y pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las características del campo de traducción al propiciar una política pública.

Palabras-clave: Políticas educativas. Gestión municipal. Educación Especial.

Argumentos iniciais

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Os estudos sobre política educacional, especialmente os desenvolvidos por Stephen J. Ball e colaboradores, lançaram importantes contribuições para compreendermos a ação dos diferentes atores na formulação e no desenvolvimento de políticas. Talvez a mais contundente e que tem auxiliado em nossos estudos refere-se à ideia refutada por esse grupo de que políticas educacionais sejam implementadas. Para Ball, 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).

Trata-se, portanto, de um movimento de tradução de políticas, que passam do discurso do texto para as efetivas ações nas diferentes realidades locais¹. Conforme explicitam Ball, Maguire e Braun (2016), quando falamos em “implementação”, aparentemente parece que estamos tratando de um processo no qual a política parece ser posta em prática em uma relação “de cima para baixo”, ou seja, da “cabeça” dos formuladores diretamente para o cotidiano da escola sem nenhuma interferência.

Ao entender a complexificação desse processo, Ball, Maguire e Braun (2016) propõem a teoria da atuação política (*policy enactment*). Nessa perspectiva, a ideia de utilizar o verbo “atuação” ao invés de implementação explicita a compreensão de que estamos tratando de um aspecto dinâmico e não linear de todo um complexo processo, do qual a política na escola é apenas uma parte. Para os autores, as políticas podem começar em pontos difusos, delinear trajetórias diferentes, com distintas expectativas de vida. Além disso, as diferentes políticas atuantes em um mesmo contexto podem colidirem-se, complementarem-se ou, até mesmo, sobreporem-se.

Desse modo, os estudos que analisam questões dessa natureza podem ser considerados como importantes instrumentos de investigação sobre como, por que e para quem as políticas

¹ A respeito do conceito de políticas como tradução, ver Lendvai e Stubbs (2012).

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, de recursos ou de capacidades locais.

Partindo então da premissa de tradução das políticas, do texto à prática, apresentamos aqui contribuições advindas das reflexões produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE) e na interlocução do conjunto de pesquisadores e de pesquisas que o compõem. Mais especificamente, advém de dois projetos de pesquisa - ambos financiados pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O primeiro, intitulado *Tablets, computadores e Laptops*, investiga as formas de apropriação pedagógica de computadores/*laptops* e *tablets* em escolas públicas do estado de Santa Catarina. O segundo - *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem* - é desenvolvido em colaboração interinstitucional, realizado com a participação de pesquisadores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Seu objetivo é analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Especificamente, propõe a identificação dos tipos e da qualidade dos suportes oferecidos à escolarização desses alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE),² em onze redes regulares de ensino de municípios distintos (7 no Rio de Janeiro e 4 em Santa Catarina). Desse modo, o grupo segue, por quatro anos, envolvendo-se com essa temática e investigando-a, certo de que tal agenda de pesquisa está apenas se iniciando.

No espaço deste artigo, socializamos uma das pesquisas desenvolvidas pelo grupo que trata da investigação de um programa específico do Governo Federal - Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)³ - em dois municípios brasileiros, um no estado de Santa Catarina e outro no estado do Rio de Janeiro.

Nos últimos anos no Brasil, inúmeros textos políticos foram produzidos para orientar e projetar as práticas das escolas. Alguns desses textos, vinculados à área de Educação Especial, objetivavam mudar contextos, provendo-o com estrutura, materiais e espaços para auxiliar nas políticas inclusivas. Exemplo disso, as SRM, instituídas pela Portaria N° 13, de 24 de abril de 2007, constituem “[...] ambientes dotados de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de mobiliário para a execução do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2007, p. 4).

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 de gestores, a adaptação arquitetônica, a elaboração e a 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

² AEE - Atendimento Educacional Especializado, serviço destinado aos alunos com algum tipo de deficiência e incluídos na rede regular de ensino.

³ Esse Programa deriva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento que referencia, nacionalmente, as ações de políticas educacionais que tenham por objetivo eliminar as barreiras para a participação dos alunos com algum tipo de necessidade especial, considerando suas especificidades. Por meio da PNEEPEI, os sujeitos incluídos nas redes regulares de ensino podem dispor do serviço de AEE. Esse atendimento elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2008), com vistas a ser um serviço facilitador da escolaridade regular dos alunos público-alvo da Educação Especial, complementando e/ou suplementando a formação com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

também a descrição dos materiais que devem compor os ambientes das SRM 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 Digitais⁴. 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 esse *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 SRM e que as políticas e os programas nacionais podem ganhar formas próprias quando geridas localmente, 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 traduziu, no âmbito dos municípios estudados, aquilo que propõe o programa nacional de implantação das salas de recursos multifuncionais, especificamente sobre as tecnologias digitais.

Nas três próximas seções deste artigo, iremos explicitar a escolha metodológica do estudo pelo Ciclo de Políticas, o contexto de tradução e seus embates locais, considerando que tais discussões são centrais diante da intersecção entre as áreas da Política Educacional, das Tecnologias Educativas e da Educação Especial. A segunda seção apresenta a perspectiva dos gestores das duas redes estudadas quanto à execução do programa de implantação das SRM 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.

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 (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

⁴ O grupo de pesquisa utiliza o termo “tecnologia digital” em detrimento dos termos como novas tecnologias, ou tecnologias da informação e comunicação. Tal fato dá-se pelo entendimento de que tecnologias digitais dizem respeito a um tipo específico de artefato que provoca, também, mudanças significativas nas formas culturais de vida. Possuem um *hard* e um *software* que podem ser descritos como: “*hard infrastructure of wiring, computers, software applications, and other equipment, including laserdisc players, over-head-mounted presentation machines operate from a keyboard, digital cameras, and so on. [...] also include the ‘soft’ infrastructure of technical support for all of this equipment, including scheduled replacement and professional development of teachers and administrators*” (CUBAN, 2001, p. 12) – “Infraestrutura de fiação, computadores, aplicativos de *software* e outros equipamentos, incluindo aparelhos *Laser Disc*, máquinas de projeção que operam a partir de um teclado, câmeras digitais, e assim por diante. [...] inclui também a infraestrutura de suporte técnico para todo esse equipamento, incluindo substituição programada e desenvolvimento profissional de professores e administradores” (CUBAN, 2001, p. 12, tradução nossa).

Ao falar sobre análise de políticas educacionais, Ball diz que não se deve trabalhar para criar soluções prescritivas, mas sim adotar um método de reflexão sobre as políticas. Assim, no lugar da busca pela melhor solução possível, devêssemos abandonar um pouco a centralidade no que seria o melhor, para concentrar esforços no apoio às pessoas em situações práticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Especificamente no caso deste estudo, a centralidade recai nos municípios, os menores entes políticos da Federação, que, diante das regulações e das orientações nacionais, escolhem os caminhos possíveis diante de suas realidades locais, na busca por adequar os sistemas de ensino às prescrições normativas. Nessa direção, também cumpre dizer que é nos municípios que atuam de maneira mais intensa muitos dos agentes que, na contemporaneidade, têm reivindicado a expansão e a difusão de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino básico, tais como movimentos sociais, sindicatos, Organizações não governamentais (ONGs) e outros agentes resultantes da organização da sociedade civil sensível aos desafios de pensar e de fazer educação pública (PLETSCH; MENDES, 2015).

Além desses desafios locais, não podemos perder de vista o alerta de Ball (2014) ao dizer que:

Na educação, transferência, colonização e convergência de políticas estão todas sendo efetivadas aqui, por meio da produção textual das políticas, assessoria das políticas e recomendações, influência das políticas, a venda de produtos de gestão e de melhoria, bem como o crescimento e a disseminação de fornecedores de serviço multinacionais com métodos e conteúdos padronizados em vários níveis das políticas. Novas relações políticas (*policy*), espaços e meios de comunicação são constituídos e utilizados para reinserir as políticas móveis e seus discursos subordinados em territórios nacionais. Concomitantemente, os serviços públicos estão sendo redesenhados ou modernizados para atender as necessidades do Estado neoliberal, apesar de, ao mesmo tempo, os governos nacionais, em especial aqueles pequenos e frágeis, podem estar experimentando uma redução na sua capacidade de dirigir o seu sistema educacional [...]. Com tudo isso, e apesar da interpretação e da modificação de produtos de políticas no âmbito nacional e local (que eu não tenha atendido aqui), há claramente agora algo que podemos chamar de “política educacional global” - um conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível em várias formas e está à venda! (BALL, 2014, p. 184).

Para auxiliar nesse processo, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) falam da inserção do termo *policy sciences* no mundo acadêmico, o qual pode ser traduzido⁵ como pesquisa para a elaboração de políticas, embora possa ampliar-se, atualmente, para a análise de e sobre políticas. Segundo Ball (2011), esse termo surgiu diretamente relacionado a uma visão tecnicista e econômica acerca dos estudos sobre políticas, conforme expressa a definição apresentada por Paul Burgess Fay, em 1975, que defendeu a necessidade de distinguir a *policy science* daquilo que seria conhecimento político. Sobre isso, Ball diz:

Fay define *policy Science* como “o conjunto de procedimentos que permitem determinar tecnicamente o melhor curso de ação a adotar para a implementação de uma decisão ou consecução de um objetivo. O *policy scientist* não apenas esclarece os possíveis resultados de certas ações, como realmente escolhe a mais eficiente, baseando-se na informação científica disponível. [...]. Para Fay, este é um tipo de “engenharia política”: o engenheiro político [...] é aquele que procura a resposta tecnicamente mais adequada para problemas políticos, de acordo com o conhecimento científico socialmente disponível [...]. A previsibilidade do *policy scientist* é limitada a – e pela – agenda dos

⁵ O termo original foi proposto por Harold Lesswell, em 1951, no sentido de pesquisa orientada para a **elaboração** de políticas. Mais recentemente, em 2007, DeLeon e Vogenbeck expandiram esse sentido e admitiram que o termo “*policy sciences*” abrange também a **análise** de e sobre as políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

problemas políticos e sociais previamente definidos e por soluções já estabelecidas na prática científica. Fay chama isso de “sublimação política” (BALL, 2011, p. 83, grifos do autor).

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” (MAINARDES; MARCONDES, 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. 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).

O contexto da influência, segundo Mainardes (2006), compreende o início de uma política pública, cujas ideias tomam a forma de discursos políticos, organizados por grupos de interesses que disputam a legitimação dessas 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 nesse 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 dessas políticas ou a imposição de suas medidas pelas agências internacionais. Portanto:

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e “esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (IGOs – Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *Corporação Financeira Internacional*, Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs. [...]”. (BALL, 2014, p. 34-35, grifos do autor).

813

Nesse sentido, o contexto da influência é permeado pela globalização, mas não necessariamente fica a ela submetido. Ao contrário, admite-se uma relação dialética entre o global e o local, em função desse processo de releitura das ideias internacionais à luz dos processos específicos locais. Assim, quando do surgimento de uma política pública, o contexto da influência faz um processo interpretativo da globalização (MAINARDES, 2006).

Em outros termos, o contexto da produção de texto é o meio no qual é elaborado o texto que representa a política. Nele, os interesses e as ideologias que alimentaram o contexto de influência ganham forma de texto político, os quais “[...] normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). O texto não é a política, mas sim “[...] a narrativa que lhe dá suporte” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434) e diferentes leituras podem surgir a partir de um mesmo texto político.

Bowe e Ball (apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) dizem não ser possível o controle sobre os significados que os textos assumirão junto aos diferentes atores que os interpretarem. Dessa forma, um mesmo texto político pode ser rejeitado, excluído, ignorado ou intencionalmente mal compreendido. Frente a isso, Shiroma, Campos e Garcia (2005) consideram que a mídia e o mercado editorial têm atuação estratégica nesse contexto, pois mantêm o esforço para difundir outros textos correlatos que buscam apresentar interpretações dos textos oficiais.

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, no qual se assiste aos efeitos e às 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 esses 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; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

A partir do exposto, investigou-se o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, no que diz respeito aos recursos que envolvem tecnologias digitais, considerando as possíveis influências do contexto local, ainda que o programa seja regido por um mesmo texto oficial. Nesse aspecto, consideramos que seria determinante conhecer esse processo a partir da ação gestora, para que se pudesse compreender a materialização do programa a partir das tomadas de decisão locais.

De todo modo, ainda que não seja nosso objetivo aqui, cabe destaque à palavra “Implantação” no nome do programa. Em nossa perspectiva, tal uso já estabelece um endereçamento sobre como a própria política foi pensada e, nesse sentido, “coloca” os diferentes atores em um local específico. Parece, pela lógica da “implementação”, que estamos diante de um texto que, literalmente, precisa ser colocado em prática, desconsiderando todo o processo interpretativo presente no contexto e nos diferentes atores locais.

Desafiar essa lógica, aparentemente inerente ao documento, é, no dizer de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35) “levar o contexto a sério”. Por isso, a importância de ouvir os gestores, entre outros sujeitos envolvidos em diferentes níveis de decisão na gestão da política.

Sobre o que se faz no percurso ou o contexto da prática: as tecnologias digitais nas redes estudadas

Para definição dos espaços de pesquisa, tomamos como referência os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) e Shiroma, Campos e Garcia (2011), que enfatizam a influência da realidade local sobre a interpretação e a tradução das políticas. Além de pesquisas relacionadas ao campo da Educação Especial (GARCIA, 2004; PLETSCHE, 2010; BUENO, 2008), as quais apontam que, entre o proposto na legislação e a realidade prática, enfrenta-se um distanciamento. Sobre isso, Casagrande (2011) afirma que os textos dos documentos legais ainda proporcionam diferentes interpretações sobre a temática da Educação Especial, o que pode vir a gerar consequências no campo prático.

Na esteira dessa discussão, Pletsch (2010) chama a atenção para a necessidade de análise não só dos documentos oficiais sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas também dos seus desdobramentos a partir das reais condições do sistema educacional brasileiro. Assim, estabelecemos como critério a análise de dois municípios com expressivas diferenças socioeconômicas, mostradas em indicadores como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), renda per capita, densidade demográfica, escolarização e outros. Associamos a esse 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 desses 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 entendeu que o contexto precisava ser ouvido como um importante espaço decisório na construção de políticas. Assim, optamos por realizar entrevistas 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 (TD) nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como sobre o período em que as TD passaram a compor o trabalho nesses espaços. No caso do município catarinense, a análise das respostas da gestora entrevistada permitiu evidenciar que, nessa rede, houve um trabalho progressivo 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, essa 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, essa identificação dos recursos necessários a partir da realidade para a qual eles serão destinados facilita e aprimora as ações de planejamento das aquisições e da alocação desses 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 SRM encontrou um espaço amadurecido para implantação de seus pressupostos. Dessa forma, quando essa 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 progressivas 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 SRM. Conforme explica a gestora, ao assumir a gestão da Educação Especial, no ano de 2012, não havia indícios de planejamento progressivo relativo às aquisições dessas 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 SRM. Nesse caso, a falta de discussão que gerasse um planejamento sobre a necessidade de recursos nas salas fez com que, nesse município, a política de implantação das SRM 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 SRM mostrou que 19 salas foram destinadas ao município, mas somente 5 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 TD nas SRM e o rastreamento que o município fluminense precisou realizar para localizar os recursos de TD que se destinavam à Educação Especial sugerem considerar duas questões que marcam o percurso desse município na adoção das TD 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 as 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. Essa “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 esse aspecto, Infante e Nussbaun (2010) lembram as barreiras existentes para a incorporação das tecnologias no ensino, chamando a atenção para aquelas que eles classificam como sendo “barreiras de primeira ordem”. Conforme os autores, 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; 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 seu papel determinante no acesso dos alunos da Educação Especial aos recursos de Tecnologias Digitais. É possível que esse fato identificado nessa rede tenha ocorrido em outros municípios recebedores do Programa.

Os municípios pesquisados revelam diferenças no que se refere às discussões acerca do assunto das TD 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 as capacidades locais. Além disso, quando o documento em uma lógica de implementação é pensado, parece desconsiderar o fato de que as

[...] escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem (por exemplo, proporções de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) [...], inglês como língua adicional [...]). As escolas diferem na admissão de estudantes, [...] se envolvem com as autoridades locais e experienciam pressões das tabelas classificativas e julgamentos feitos por organismos nacionais. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35).

Nessa direção, no que se refere ao processo de habilitação das escolas para receber os recursos de TD para as SRM, a pesquisa evidenciou que, no município catarinense, essa habilitação deu-se pelo critério do mapeamento feito na rede municipal, pois a gestora diz, em sua entrevista⁶, que as TD “[...] 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 Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para verificar a potencialidade de implantação. Assim sendo, nesse caso, observa-se que é a escola que deve mostrar condições para instalar a sala de recursos. Pode-se considerar, então, que, nesse município, a estratégia para definição das escolas que serão habilitadas consiste em considerar as iniciativas já existentes na

⁶ Entrevista realizada por Marília Segabinazzi para a pesquisa de Mestrado (SEGABINAZZI, 2015).

unidade escolar relativas ao Atendimento Educacional Especializado, para então proceder à sua inscrição junto ao MEC objetivando receber os recursos das SRM. Por conseguinte, nesse caso, habilitam-se as escolas que já tenham experiências anteriores com esse tipo de atendimento. Em termos de gestão, essa estratégia pode ser uma maneira segura de potencializar o uso dos recursos na Educação Especial, pois, quando as TD chegam à escola, há um sentido para elas.

Ainda sobre o processo de implantação, perguntamos às gestoras se as TD das salas de recursos multifuncionais chegaram às escolas exclusivamente por conta dos recursos do MEC ou se houve investimentos do município para disponibilizar esses 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 sua atualização. 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. [Entrevista com a Gestora catarinense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 132-133).

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 TD, embora 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. [Entrevista com a Gestora fluminense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 133).

Observa-se que, em ambos os casos, os recursos federais para a implantação do programa não eximem o município de mobilizar recursos locais para que a tradução da política se efetive. Cabe ressaltar que o espaço físico adequado, a contratação de profissionais, a formação continuada, a aquisição de equipamentos de atualização e a manutenção de equipamentos devem ser entendidos também como investimentos, uma vez que se trata de lançar mão de recursos públicos municipais para que o programa conte com esses 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 de Tecnologia da Informação (TI), 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, está tranquilo o computador”. Então, hoje, tem pouco tempo que isso está funcionando. Não está 100%, tem computador que está faltando isso, deu problema naquilo, então, na verdade, a gente não está 100% não, está em andamento. [Entrevista com a Gestora fluminense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 134).

No município catarinense, há um trabalho de suporte técnico, por meio de um fluxo administrativo, conforme se evidencia 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. [Entrevista com a Gestora catarinense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 134).

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 TD 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. [Entrevista com a Gestora catarinense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 134-135).

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, às 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. [Entrevista com a Gestora fluminense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 135).

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 em busca de compreender que espaço o assunto das TD ocupam nas capacitações dos profissionais que atuam diretamente com essas 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 SRM. [Entrevista com a Gestora catarinense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 135).

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. [Entrevista com a Gestora fluminense, dezembro de 2014]. (SEGABINAZZI, 2015, p. 136).

Dessa 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 TD 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 o incentivo à participação dos profissionais da rede nesses processos formativos. Nesse aspecto, salienta-se que a gestão municipal, em especial no

caso fluminense, tem empreendido esforços para enfrentar esse déficit que decorre da ausência da esfera federal no cumprimento do que está estabelecido na política. Trata-se de ajustar, localmente, 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. Conforme explicitam Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação da política é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política enquanto a tradução está mais próxima da linguagem da prática: O que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo? É uma leitura política e substantiva, uma decodificação que ao mesmo tempo é retrospectiva e prospectiva. Tal perspectiva foi fortemente identificada nos dois contextos. Percebemos que a forma como os gestores encaminharam as ações de constituição do Programa tinha relação direta com a história pregressa do município (retrospectiva) e a aposta que ele faz no futuro.

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, p. 4, grifos nossos).

No âmbito local, no município fluminense, não foi encontrada menção sobre as TD. 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 para todos os adolescentes com deficiência.

A alusão às tecnologias assistivas feita nos documentos citados sugere uma reflexão acerca do sentido das TD 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, esse 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 à educação (DUSSEL, 2013; BALL, 2014). Sobre isso, faz-se necessário observar o que diz Montoya (2006):

Não se trata de entregar computadores e acesso a Internet “sem mais”, porém deve-se chegar mais longe e aprofundar, com a ajuda das TIC, o rompimento daquilo que pode ser chamado o Círculo de invisibilidade da deficiência, cujas pessoas são excluídas, muitas vezes das políticas de cooperação ao desenvolvimento, como se fossem invisíveis. O círculo é descrito assim: há pessoas que por terem algum tipo de deficiência são escondidas “no quarto de trás”. A comunidade não visualiza o problema e, ao aplicar as políticas educativas e sociais, não incluem seus direitos como prioridades. Isso implica em que apenas existam serviços para essas pessoas e que não se leve em conta o processo de inclusão. (MONTROYA, 2006, p. 4, grifos do autor, tradução nossa).

Depreendemos 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 elas 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 cibercultura⁷.

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 pregressas 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.

Ao considerarmos 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 cena o retrato das diferenças locais e questionar a aplicabilidade de políticas homogêneas, que prescrevem um mesmo modo de ação a contextos tão distintos.

Apesar de o programa proporcionar possibilidades semelhantes, na relação ora investigada, os caminhos traçados pelos municípios foram diferentes e em diferentes categorias de análise. Novamente aqui cabe a ressalva de Ball (2009) para quem a investigação das políticas a partir dos contextos de formulação e prática são importantes instrumentos para se pensar por que, por quem e para quem as políticas são pensadas.

São velhas agonias, novas tecnologias: argumentos finais

Este estudo buscou compreender, na perspectiva da gestão local, como se traduz, no

⁷ Por Cibercultura entende-se o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente ao crescimento do ciberespaço, este último entendido como não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2009).

contexto da prática, o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, no que diz respeito aos recursos de Tecnologias Digitais. Com o olhar na perspectiva da gestão, estudamos a tradução de uma política em contextos distintos, 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 para a adoção das TD nas SRM e as potencialidades e as fragilidades do programa no que se refere às TD.

Ao desenvolver o estudo, foi possível encontramos evidências do que propõe S. J. Ball na análise do Ciclo de Políticas, principalmente no que diz respeito às inter-relações entre influência, texto e contexto prático, bem como a ideia de tradução. No intuito de não concluirmos o estudo apenas com aspectos descritivos das realidades e ações encontradas, nas distintas redes municipais de educação, cabem algumas considerações finais. Ressaltamos, no entanto, que essas considerações são traçadas a partir das especificidades dos micro-contextos estudados. Contudo, estes podem vir a incentivar a verificação de tais assertivas em outras realidades semelhantes e/ou distintas, colaborando para mais dados acerca do tema e impulsionando a necessária reflexão entre o que as políticas no âmbito nacional propõem e as capacidades locais de execução.

A primeira consideração que trazemos é a respeito das realidades locais estudadas. Análises de indicadores e de outros fatores que caracterizam as localidades evidenciam diferenças socioeconômicas e políticas significativas, mostrando a necessidade de estabelecer-se condições mais flexíveis de implementação e propostas ao programa, bem como de ampliar-se o compartilhamento de responsabilidades pelas diferentes esferas administrativas quanto aos resultados obtidos. Concluimos, com isso, 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. Essa adequação é possível, nesse 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. Não se trata, portanto, de propor diferentes políticas para diferentes contextos, mas sim, a partir de uma mesma política, apresentar instrumentos diferentes para sua realização ou processos graduais de apoio, em vez de encaminhamento de recursos em um pacote fechado, como é o caso da proposta dos *kits* das SRM.

A segunda consideração é relativa à tradução de textos nacionais e locais. Assim, ao examinarmos 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 nuances 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 (MACHADO, 2009; MICHELS, 2006; BALL, 2014), têm a obrigação legal de atender ao proposto nos textos oficiais nacionais, dentro de seus contextos específicos. O processo de interpretação/tradução de Políticas Educacionais faz surgir a figura do gestor, este que, tal qual

cunhado pelas ideias de Ball, Maguire e Braun (2012) na *theory of policy enactment*, torna-se um dos atores de maior protagonismo nessa cena.

A terceira consideração a ser feita é acerca dos caminhos que cada município estudado percorreu para adotar as tecnologias digitais como recursos das SRM. Percebemos que o município que adotou uma estratégia de gestão que promovesse mapeamentos e discussões progressas sobre o uso das TD 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 desses recursos materiais, conforme se identificou na pesquisa. Nesse 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 esse envolvimento.

A ausência dessas estratégias pode ser ainda agravada pelas alternâncias de governos, impedindo a continuidade das ações e interferindo na tradução das políticas. Nesse 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, pautados em indicadores e nas discussões advindas de fóruns permanentes de debates acerca da Educação Especial e suas demandas.

Ainda nos caminhos percorridos pelas redes, salientamos que a tradução local da política ganha contornos que são proporcionados pela gestão no âmbito nacional. Se, por um lado, o MEC é a principal fonte de recursos financeiros para a aquisição dos materiais de TD; por outro, não consegue cumprir a termo outras responsabilidades que a política lhe atribui, como é o caso das manutenções das TD, as atualizações desses recursos e as capacitações de profissionais. Dessa 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.

822

Concluimos, então, que a tradução de uma política depende de como o seu texto é instrumentalizado, no município, para que se efetivem as ações propostas. Como bem afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas. Essas traduções também dão valor simbólico à política e, por isso, precisam continuar sendo estudadas.

A quarta consideração que queremos trazer à pauta é acerca das fragilidades e das potencialidades observadas pelas gestões da Educação Especial nos municípios. Em se tratando de fragilidades, percebemos que as gestões locais assumem diferentes posicionamentos: Enquanto um município localiza as suas fragilidades no fator humano, o outro faz referência ao âmbito administrativo como limitadores do processo, especialmente a falta de recursos materiais e de profissionais. Considerando que ambos os aspectos são pertinentes à gestão, a superação das fragilidades permanece no âmbito gerencial.

Já, nas potencialidades, observamos uma semelhança, pois ambos entendem que os recursos de Tecnologias Digitais podem alcançar um papel fundamental na consecução dos objetivos das Salas de Recursos Multifuncionais. Especificamente sobre esses recursos, considerando-se a perspectiva de Cuban (2001), que os entende como artefatos que têm provocado mudanças culturais nas formas de relação social, é imprescindível que as TD façam

parte do cotidiano das atividades da Educação Especial, tendo em vista a emergência da utilização dessas ferramentas na sociedade contemporânea. Sem dúvida, a não familiaridade desse alunado com esse tipo de recurso pode gerar mais um tipo de exclusão a somar-se a todo o histórico excludente vivenciado por esses sujeitos.

As evidências observadas no decorrer deste estudo levaram-nos a concluir que a gestão local tem papel central na tradução das políticas, nesse caso, especificamente no que se refere à implantação das SRM e suas tecnologias digitais.

Entendemos que, a partir do aprofundamento dessas questões, seja possível, para além do diagnóstico de situações semelhantes, propormos outras estratégias de gestão para o enfrentamento das contingências locais nas políticas educacionais e colaborarmos com reflexões acerca do processo de elaboração dessas políticas. Além disso, como campo de investigação, interessa-nos trazer as especificidades dos estudos acerca da Educação Especial, sobretudo no que diz respeito às políticas de fomento à inclusão escolar, para dentro das discussões que tratam da circulação e dos empréstimos de políticas educacionais.

Depreendemos do estudo que as questões enfrentadas pelos municípios para adoção de recursos de Tecnologias Digitais, no âmbito do programa de implantação das SRM, passam por questões anteriores à discussão dessas novas possibilidades para a educação. No entanto, novas tecnologias, novos modos e imposições às gestões, filhos de 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 com roupagem nova, exigindo diferentes papéis para as mesmas personagens.

Referências

BALL, S. J. **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: 3 mar. 2015.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, S. J. Novos estados, nova governança e nova política educacional. In: APILLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BALL, S. J. **Educação global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J.; BOWE, R. 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, 1992. DOI: 10.1080/0022027920240201

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, nº 80, p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SECADI, 2008.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BUENO, J. G. S. 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, 2008. p. 43-63.

CASAGRANDE, R. C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre o atendimento educacional especializado**: 2000 a 2009. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CUBAN, L. **Oversold and underused**: computers in the classroom. USA: Harvard University Press, 2001.

DUSSEL, I. Nuevas tecnologías, ¿nuevas escuelas? Reflexiones sobre el cambio escolar en los programas de una computadora por alumno. In: SEMINÁRIO AULAS CONECTADAS: INOVAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO BÁSICO, 2., 2013, Florianópolis. **Conferência Inaugural**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

GARCIA, R. M. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da Educação Especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

INFANTE, C.; NUSSBAUM, M. **Um tercer orden de barreras a superar para integrar la tecnología en el aula**. Santiago, Chile, 2010. Disponível em: <http://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2013/06/Barreras_TIC_Aula.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0001

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34 Ltda., 2009.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva**: políticas paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/s0101-73302006000100003

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/s0101-73302009000100015

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. DOI 10.1590/s1413-24782006000300003

MONTOYA, R. S. TIC y discapacidad en América Latina y el Caribe. **Revista Comunicación y Pedagogía**, n. 213, p. 34-40, 2006. Disponível em: <<http://capacidad.es/ciicee07/Inclusion.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU & EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas [online]** v. 23, n. 27, p. 1-12, mar. 2015. DOI: 10.14507/epaa.v23.2003

SEGABINAZZI, M. **De um texto às suas diferentes traduções**: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo - RJ e Florianópolis - SC. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. 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.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 174-197.

Recebido em 12/11/2016

Versão corrigida recebida em 22/05/2017

Aceito em 31/05/2017

Publicação online em 04/06/2017