

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA APARECIDA ALVARENGA VIEIRA

**POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO:
CARTOGRAFANDO ESPAÇOS LOCAIS**

VITÓRIA
2018

SÔNIA APARECIDA ALVARENGA VIEIRA

**POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO:
CARTOGRAFANDO ESPAÇOS LOCAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus

VITÓRIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O

V658p Vieira, Sônia Aparecida Alvarenga, 1962-
Política estadual de educação especial no Espírito Santo :
cartografando espaços locais / Sônia Aparecida Alvarenga Vieira.
– 2018.

192 f. : il.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cartografia. 2. Educação. 3. Educação especial. 4.
Inclusão escolar. 5. Políticas públicas. I. Jesus, Denise Meyrelles
de, 1952-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA APARECIDA ALVARENGA VIEIRA


POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESPÍRITO SANTO: CARTOGRAFANDO ESPAÇOS LOCAIS


Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

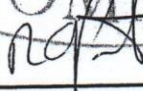
Aprovado em 29 de janeiro de 2018.

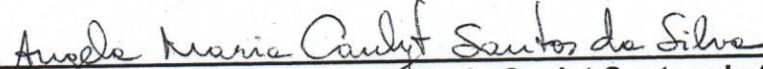
COMISSÃO EXAMINADORA


Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo


Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo


Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo


Professora Doutora Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Aos educadores que aceitam o desafio de ensinar aos alunos público-alvo da educação especial, mesmo que as condições não sejam favorecedoras desse processo

MOVIMENTOS...

Olhar os movimentos realizados no doutorado fez-me desnudar muitas das minhas convicções e concepções. Com isso me tornei mais madura, mais segura do que quero como pessoa neste mundo. Agradeço imensamente à nossa professora (des)orientadora, Denise Meyrelles de Jesus, que muito me fez crescer nesses quatro anos de douramento.

Estar neste grupo coordenado pela professora Denise, que denominamos Família Meyrelles, proporcionou-nos a convivência com pessoas especiais, de sentimentos grandiosos que, no trabalho conjunto, nos ensinam a viver com prazer, alegria, companheirismo e muitos outros sentimentos valorosos para a convivência humana.

Viver esses momentos não é fácil, mas posso dizer que tem sido prazeroso e gratificante passar por esse processo.

Agradeço a convivência com todos desse grupo e, por que não dizer, dos nossos braços amigos de São Paulo e do Rio Grande do Sul que se tornaram nossos parceiros ao longo da minha trajetória acadêmica por meio de encontros e leituras que colaboraram com o nosso estudo.

Em quatro anos, aconteceu muita coisa que me exigiu determinação para concluir este estudo com inúmeras etapas de construção. Os movimentos da vida trazem para nós perdas e ganhos. O ano de 2017 foi um ano “daqueles” marcado por momentos felizes e tristes, mas agradeço a Deus, que acredito ser a como força maior que habita em cada um de nós, e à minha família que esteve sempre firme, ao meu lado, nesses momentos me dando força para continuar.

Ao longo da minha vida profissional na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, tenho encontrado vários amigos que dão sentido à minha vida profissional, mostrando-se presentes em todo o processo da pesquisa.

Agradeço o investimento feito pelo Governo do Estado do Espírito Santo, proporcionando-me licença remunerada para estudos durante o período de doutorado e aos educadores da Superintendencia Regional de Educação de

Cariacica e da Secretaria de Estado da Educação que me atenderam e colaboraram fornecendo informações essenciais à realização deste trabalho.

Finalizo agradecendo aos professores Edson Pantaleão Alves, Reginaldo Célio Sobrinho, Angela Maria Caulyt Santos da Silva e Rosangela Gavioli Prieto pelas análises e considerações, como também aos professores Sonia Lopes Victor e Cláudio Roberto Baptista que muito contribuíram participando da Qualificação I e II deste trabalho, respectivamente.

Agradeço, ainda, à Alina Bonella, professora de português, que cuidou com carinho dos acertos finais dessa produção.

Uma palavra ilumina a minha pesquisa:
compreender

Marc Bloch

RESUMO

Este estudo teve como objetivo cartografar as políticas estaduais de educação especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização de alunos público-alvo da educação especial da rede estadual de ensino no município de Cariacica/ES. A complexidade vivida remete ao diálogo com conceitos trazidos por Boaventura de Sousa Santos como: “Sociologia das Ausências”, “Sociologia das Emergências” e o conceito de “Tradução”, bem como preceitos teórico-metodológicos da “cartografia simbólica das representações sociais”. Nessa perspectiva, ocorreu a coleta de dados no período de setembro de 2015 a dezembro de 2016, com recolha de documentos produzidos no período de 2007 a 2016 para capturar movimentos em pequena, média e grande escala. O mapa da política em ação se modificava à medida que a pesquisa se aprofundava colocando à mostra visscitudes locais, regionais e globais. Os estudos de Ball e Mainardes sobre o “Ciclo de Políticas” colaboram com as análises da política em ação e as articulações locais. A pesquisa destina maior tempo aos desdobramentos de média escala, momento em que foi possível acompanhar as ações da Superintendência Regional de Educação - SRE de Cariacica. Os dados mostram a ampliação do número de sala de recursos multifuncionais, com disponibilidade do Programa Escola Acessível do Governo Federal, e as mudanças ocorridas nas formas organizativas de fazer educação especial nos últimos anos. Esses resultados trazem para a escola o desafio de promover o acesso ao currículo escolar aos alunos público-alvo da educação especial. Apesar de a legislação atual dar ênfase à inclusão desses alunos na escola comum, percebe-se que há fragilidades nas políticas instituídas de apoio à escolarização, qualificação de profissionais e nas formas de atendimento, como também há descompasso entre as políticas educacionais da educação especial estabelecidas pelos documentos e aquelas praticadas nas escolas comuns. As políticas educacionais constituem-se em um campo em permanente construção e expansão. Nas questões educacionais que emergem no trabalho, foi possível identificar, como potência no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, ações formativas realizadas pela equipe de educação especial da Superintendência Regional de Educação de Cariacica, voltadas para os educadores. A pesquisa discorre sobre as questões administrativas que têm relação direta com a atuação do professor especializado, o assessoramento realizado pela equipe da

Superintendencia Regional de Educação de Cariacica, a colaboração entre os professores no espaço escolar, a concepção e o envolvimento dos educadores com as questões da inclusão, as ações intersetoriais, a relação com as famílias. Entende que, ao desvelar as fragilidades da política em ação, é que estas, aos poucos, dão lugar a novos fazeres. Esse movimento apresenta-se como um transitar de ideias que favorece a perspectiva de uma escola mais democrática.

Palavras-chave: Política educacional. Educação especial. Cartografia. Colaboração. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This study aimed at mapping the active special education state politics, comprehending the schooling of students who are the target audience of special education in the state education network in the city of Cariacica/ES. The complexity experienced relates to concepts brought by Boaventura de Sousa Santos, such as: "Sociology of the Absences", "Sociology of the Emergencies" and the concept of "Translation", as well as theoretician-methodological precepts of the "symbolic cartography of the social representations". In this perspective, the data collection occurred from September 2015 until December 2016, with collection of documents produced in the period of 2007 to 2016, to capture movements in small, medium and large scale. The map of active politics was modified according to the deepening of the research, bringing to light local, regional and global vicissitudes. The studies of Ball and Mainardes on the "Policy Cycle" collaborate with analyzes of policy in action and local articulations. The research dedicates more time for the medium-scale developments, at which point it was possible to monitor the actions of the SRE Cariacica. The data show the increase in the number of multifunctional resource rooms, with availability of the Federal Government's Accessible School Program, and the changes that occurred in the organisational forms of do special education in recent years. These results bring to the school the challenge of promoting access to the school curriculum to the target audience of special education. Although the current legislation emphasizes the inclusion of these students in common schools, one realizes that there are weaknesses in the policies introduced to support the schooling, the professional qualification and in the forms of care, as well as there is a mismatch between the policies on special education established by educational documents and those practiced in the common schools. Educational policies are a field of permanent construction and expansion. From the educational issues that emerged in this study, it was possible to identify a power in the service for the target audience students of special education: training actions carried out by the special education team of SRE Cariacica, geared for educators. The research discusses the management issues that have a direct relation with the acting of the specialized teacher, the advisory services conducted by the team of SRE Cariacica, the collaboration among the teachers in the school space, the design and the involvement of educators with the inclusion issues, the intersectoral actions, the

relationship with the families. It is possible to understand that, when unveiling the fragilities of active policies, little by little they give place for new actions. This movement is presented as a transit of ideas that favors the perspective of a more democratic school.

Keywords: Educational politics. Special education. Cartography. Collaboration. School inclusion.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo cartografiar las políticas vigentes de estado en educación especial, comprendiendo sus avances en el proceso de escolarización de estudiantes de la red estatal de enseñanza, del municipio Cariacica/ES. La complejidad vivida remite al diálogo con los conceptos traídos por *Boaventura de Sousa Santos* como: "Sociología de las Ausencias", "Sociología de las Emergencias" y el concepto de "Traducción", así como los preceptos teórico-metodológicos de la "cartografía simbólica de las representaciones sociales". Desde esta perspectiva, hubo recolección de datos a partir de septiembre de 2015 hasta diciembre de 2016, la recopilación de los documentos producidos desde 2007 hasta 2016 permitió capturar movimientos en pequeña, mediana y gran escala. La investigación permitió detectar que el mapa de la política vigente se modificaba a medida que la investigación se profundizaba, evidenciando vicisitudes locales, regionales y globales. Los estudios de *Ball y Mainardes* sobre "Ciclo de Políticas" colaboraron con los análisis de la política en vigencia así como las articulaciones locales. La investigación destina mayor tiempo al progreso de mediana escala, momento en que fue posible acompañar las acciones de la Superintendencia Regional de Educación SRE Cariacica. Los datos demuestran la ampliación del número de salas de recursos multifuncionales, con disposición del Programa Escuela Accesible del Gobierno Federal, así como los cambios organizacionales en la manera de hacer educación especial en los últimos años. Estos resultados traen para la escuela el desafío de promover, el acceso al currículo escolar por parte de los estudiantes con necesidades educativas especiales. A pesar que la legislación actual enfatiza la inclusión de alumnos con necesidades especiales en la escuela regular, es evidente que hay debilidades en las políticas de implementación de apoyo en el proceso de escolarización, cualificación de profesionales y atención a esta población, como también una desarticulación entre las políticas educativas de educación especial establecidas en los documentos con las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas regulares. Considerando que las políticas de educación se constituyen en un campo de constante construcción y desarrollo, en este trabajo emergieron algunos interrogantes educacionales en los que se identificó: un predominio en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y acciones formativas realizadas por el equipo de educación especial de la Superintendencia

Regional de Educación SRE Cariacica, dirigida a los educadores. La investigación expone interrogantes administrativos que hacen referencia directa con la actuación del profesor especializado, la asesoría realizada por el equipo de la Superintendencia Regional de Educación SRE Cariacica, la colaboración entre los profesores en el espacio escolar, la concepción y involucramiento de los educadores con el tema de inclusión, las acciones intersectoriales y la relación con las familias. En consecuencia, al exponer las fragilidades de la política vigente, es evidente que estas debilidades generan acciones en un nuevo escenario en el que surgen ideas, de tal modo, que ese movimiento presente un recorrido de ideas que favorezcan una escuela más democrática.

Palabras clave: Política educativa. Educación Especial. Cartografía. Colaboración. Inclusión escolar.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos com necessidades especiais ¹ matriculados no Espírito Santo por rede de ensino.....	75
Tabela 2 – Salas de recursos multifuncionais na SRE Cariacica	83
Tabela 3 – Número de alunos com necessidades especiais matriculados no município de Cariacica por rede de ensino.....	86
Tabela 4 – Alunos público-alvo de educação especial matriculados na rede estadual de ensino do município de Cariacica.....	86
Tabela 5 – Profissionais da educação especial que atuam no município de Cariacica no ano de 2016/2017	87
Tabela 6 – Organização da carga horária do instrutor de Libras.....	127
Tabela 7 – Organização da carga horária do professor especializado por área de atendimento da educação especial.....	128
Tabela 8 – Organização da carga horária do professor especializado.....	129

¹ Necessidades Especiais – termo utilizado pelo Censo Escolar durante a coleta de dados nas Secretarias de Estaduais e Municipais de Educação.

SUMÁRIO

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS.....	16
2 RECONHECIMENTO DE POSSÍVEIS DIÁLOGOS TEÓRICOS COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUÍDAS.....	29
2.1 CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS	37
3 CARTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE PESQUISA ...	43
3.1 CARTOGRAFANDO AS BASES DA POLÍTICA ESTADUAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
4 A GEOGRAFIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	65
4.1 O ESPÍRITO SANTO E A REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	71
4.2 O MUNICÍPIO DE CARIACICA E A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.....	83
5 PRIMEIRO EIXO: OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ARTICULAÇÕES GLOBAIS E LOCAIS.....	92
5.1 AS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES DA SRE CARIACICA.....	104
5.2 A CONCRETIZAÇÃO DAS AÇÕES PLANEJADAS PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	107
5.3 A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	120
5.4 A RELAÇÃO CARGA HORÁRIA DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS E ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	126

6 SEGUNDO EIXO: CONFIGURAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS	
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	135
6.1 O PROFESSOR ESPECIALIZADO E SUA ATUAÇÃO NO ESPAÇO	
ESCOLAR	144
6.2 INTERSETORIALIDADE E A AÇÃO COM AS FAMÍLIAS.....	152
6.3 O ATENDIMENTO NO CONTRATURNO NO CENTRO DE ATENDIMENTO	
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	155
7 INCLUSÃO ESCOLAR: QUAIS CAMINHOS ENCONTRAMOS?	164
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM O DIRETOR.....	186
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR ESPECIALIZADO.....	187
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM TÉCNICOS DA SRE CARIACICA.....	189
ANEXO – EQUIPAMENTOS, MOBILIÁRIOS E MATERIAIS DIDÁTICO	
PEDAGÓGICOS, ENVIADOS PARA AS SALAS DE RECURSOS	
MULTIFUNCIONAIS	192

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Este estudo de doutoramento é para nós um momento de consolidação do vivido como educadora atuante na modalidade de educação especial. A nossa trajetória começou em 1995, como pedagoga e compondo a equipe de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu).

A nossa chegada à Sedu coincidiu com a implantação da Política Nacional de Educação Especial/1994 que orientava o processo de “integração institucional”. Nesse período, admitia-se o acesso à escola regular para alunos com necessidades educacionais especiais,² entretanto se restringia esse direito àqueles que possuíam condições de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos “ditos normais”.

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, s.p.).

Enquanto no Brasil se regulamentava o direito à educação garantido pela Constituição de 1988, havia apontamentos de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), mais especificamente a Declaração de Salamanca – Espanha/1994 –, para o estabelecimento de uma política de educação inclusiva que atendesse às reais necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentavam deficiência.

Esse era um conjunto de ações que impulsionavam movimentos também na Secretaria de Educação do Espírito Santo. Tínhamos uma equipe de educação especial que fazia parte do Departamento Pedagógico e era composta por duas pedagogas, uma professora na área de deficiência visual, uma professora na área da surdez e uma psicóloga. A nossa formação de pós-graduação em

² Termo usado naquele período para os alunos com acesso aos serviços especializados da educação especial.

Psicopedagogia contribuiu na indicação para compor essa equipe. Os estudos relacionados com essa formação centraram-se mais na atuação com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Esse foi o nosso trabalho inicial na rede estadual de ensino. Nessa oportunidade, ampliamos o leque de atuação fazendo cursos na área da deficiência intelectual, na perspectiva da educação inclusiva. Um deles foi realizado em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Em 1998, atuávamos na Sedu, mas também trabalhávamos como professora especializada na área de deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Nessa experiência, foi possível vivenciar na escola as políticas instituídas de educação especial. Atendíamos a alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento,³ o que se constituiu para nós em grande desafio. Em nossa compreensão, faltava um pouco mais de conhecimento de como trabalhar com esses alunos. Eles frequentavam as salas de aula do ensino regular e os laboratórios pedagógicos,⁴ mas a articulação entre esses espaços era pequena e o nosso trabalho acabava por se tornar solitário e individualizado.

Em 2001, com a publicação da “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” – Decreto nº 3.956 – e das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, ampliou-se o acesso das pessoas com deficiência ao ensino fundamental inclusivo. A reboque desses direcionamentos, fez-se necessário detalhar orientações acerca dos atendimentos da educação especial às escolas regulares, tendo em vista apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

Em 2002, passamos a compor a Equipe Central de Educação Especial da rede municipal de ensino de Vitória. O nosso trabalho era de assessoria às escolas, atuando em parceria com as coordenadoras do laboratório pedagógico nas diversas

³ No que se refere aos alunos público-alvo da educação especial, optamos por utilizar a nomenclatura utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo Escolar 2016.

⁴ Laboratórios pedagógicos era o nome dado, na rede municipal de ensino de Vitória, aos espaços destinados a trabalhar com os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

escolas dessa rede. Esse espaço de trabalho era interessante, pois estávamos na escola discutindo sobre o direito dos alunos ao acesso à escola e à aprendizagem e também estávamos no Órgão Central compondo a equipe que organizava a educação especial desse município. Esse movimento nos dava uma visão mais ampla das ações do sistema e de suas implicações.

As contradições dentro do sistema público de ensino eram uma realidade. Podíamos observar avanços no que se refere à ampliação da matrícula dos alunos no ensino regular, entretanto os direcionamentos legais reafirmavam que a escolarização de algumas pessoas poderia ocorrer fora do sistema regular de ensino. Na realidade, o aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento iria depender das condições dos sistemas de ensino, no que se refere a apoiar a sala de aula regular com profissionais, observando a acessibilidade física e outros atributos necessários a um bom atendimento. No entanto, quem era avaliado era o aluno e cada sistema instituía as suas regras de condições de atendimento, encaminhando os alunos que considerava não ter condições de atender para classes especiais ou instituições filantrópicas especializadas.

O nosso posicionamento sobre a questão era de manter o aluno no ensino regular e nos apoiávamos nas políticas sociais que promoviam o direito à educação das pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a Declaração da Guatemala traz um importante esclarecimento, ao definir o que é discriminação. Além de deixar clara a impossibilidade de exclusão ou restrição com base na deficiência, reforça o direito à igualdade de condições para pessoas com deficiência e afirma que, para essas pessoas, deverão estar disponibilizados os apoios de que necessitam.

O Brasil acompanha esse movimento internacional tornando-se signatário desse documento. Essa convenção nos diz que é considerada discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 1999, p. 281).

A educação inclusiva e seus princípios ganham espaço de discussão no Estado do Espírito Santo. Nossa busca era romper com os paradigmas enraizados em nosso cotidiano, como as desigualdades instituídas no espaço escolar, visando, principalmente, a eliminar barreiras atitudinais dos profissionais da escola com os alunos público-alvo da educação especial e promover a equidade e a apropriação do currículo escolar por meio dos suportes/apoios necessários aos alunos e professores.

Há que se destacar que as questões da educação inclusiva ganham maior amplitude no âmbito da modalidade de educação especial, nos níveis de ensino educação infantil, ensino fundamental e médio.⁵ Esse movimento sempre ocorreu de maneira lenta.

Apesar de os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento terem legalmente garantido o direito à matrícula, esse era um tema questionado por muitos educadores. Certamente a inclusão escolar pressupunha mudanças significativas no sistema educacional e implicava modificações no processo ensino-aprendizagem.

Em nossos encontros com os educadores, refletíamos sobre se o que estávamos propondo era legalmente viável, apoiando-nos principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/nº 9.394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

⁵ De acordo com o título V LDB/nº 9.394/96, a educação escolar brasileira é composta por dois níveis de ensino: educação básica, que é dividida em: ensino infantil, ensino fundamental e médio; e educação superior. A educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Tendo em vista a implantação dessa política que promovia mudanças na organização escolar, evidenciava-se a necessidade de estudos por parte daqueles que atuavam nessa área específica. Pensando na possibilidade de contribuir efetivamente no processo educacional dos alunos público-alvo da educação especial e indicar novos sentidos para a escola regular, em 2004, entramos no Curso de Mestrado e elaboramos a dissertação “Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos”.

Propusemos, assim, à escola um estudo que tinha a intenção de mediar a aprendizagem dos alunos, repensando a prática pedagógica com o professor em busca de compreender as ideias preconcebidas de deficiência nas relações que se estabeleciam no cotidiano da escola e a importância da formação continuada dos professores nesse processo de construção de um foco diferenciado na política educacional.

Assinalamos que todo esse período foi permeado por muitas inquietações, principalmente no que se refere à garantia de uma educação para todos, independente de suas diferenças, pois observamos que, apesar da grande abrangência dos documentos legais, boa parte ainda não se via garantida no cotidiano escolar. Concordamos com Vieira (2007, p.14) quando afirma:

Embora devamos considerar que, nos últimos anos, tenham ocorrido avanços na legislação e nas políticas educacionais, estas têm se apresentado ainda tímidas, uma vez que se inserem num engendrado contexto sócio-histórico-cultural de forma complexa e multifacetada, refletindo conflitos, lutas e correlações de força.

O cotidiano escolar evidenciava a importância de se trabalhar com a diversidade na direção de uma escola inclusiva, para que todos tivessem direito de estar na escola com apropriação do conhecimento curricular. Foi com essa perspectiva que retornamos aos trabalhos na Secretaria Estadual de Educação no Espírito Santo, no período de 2007 a 2014. Delineamos ações que resultaram em documentos, formações das áreas específicas e atuação nas Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de Educação do Espírito Santo.

Os movimentos políticos da educação especial, em uma visão inclusiva, passavam por um período de ebulição. Em nosso entendimento, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foi um marco que estabeleceu o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos público-alvo da educação especial, em oposição à situação anterior de classes especiais ou ainda instituições especializadas e/ou instituições filantrópicas.

Essa Política Nacional de Educação Especial emerge de um contexto histórico de significativos avanços políticos da educação especial no Brasil. No início dos anos 2000 houve, no Brasil, grandes iniciativas políticas voltadas para a educação especial, expressas pelo Plano Nacional de Educação (2001), e contou-se sobretudo com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (JOSLIN, 2012, p. 81).

Com a publicação do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), observamos avanços na materialização da inclusão escolar. Esse decreto designou, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), financiamento para promover a educação especial aos alunos da rede pública e matriculados em escolas comuns do ensino regular garantindo a dupla matrícula. Esse financiamento se destinava ao público-alvo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e a Resolução nº 4/2009 definem que os alunos público-alvo da educação especial são:

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

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Ressaltamos que essa resolução faz parte de um conjunto de ações que criam um movimento político no Brasil em que esses alunos, que anteriormente frequentavam escolas e classes especiais, passam a integrar a rede comum de ensino. Esse

movimento cresce ainda mais nos anos 2000 e muda o mapa estatístico brasileiro bem como o do Espírito Santo.

Pudemos observar nesse período que o público de alunos com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento não era priorizado no atendimento educacional especializado nas escolas regulares. Eles estavam, em sua grande maioria, sem atendimento. O espaço destinado a esses alunos eram as escolas ou classes especiais.

Ainda nessa resolução, são estabelecidas normas de regulamentação do atendimento educacional especializado, que se colocam com a perspectiva de caráter complementar ou suplementar e não substitutivo à educação regular. Prieto (2013, p. 106) nos auxilia nessa discussão, ao afirmar que,

Segundo emanam os documentos oficiais nacionais, particularmente aqueles divulgados a partir de 2003 pelo Ministério da Educação, o atendimento educacional especializado deve ter caráter complementar ou suplementar. Portanto, as formas de atendimento substitutivo à classe comum – escolas especializadas e classes especiais –, previstas no âmbito do ‘*continuum* de serviços’ da proposta denominada integração, que vigorou com tendência predominante nas décadas de 1970 até meados de 1990, devem ceder lugar às concernentes à ‘perspectiva inclusiva’, conforme documentos nacionais atuais.

Esse movimento nacional reforça o direito de todos à educação pública “[...] independente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Entendemos que a diversidade de leis, decretos, pareceres e outros documentos publicados na história recente da educação especial no Brasil tem sido um chamamento aos gestores públicos no sentido de promover condições de oferta e de acolhimento dessas pessoas nas escolas regulares.

Em 2007, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo criou a Subgerência de Educação Especial, ampliando a abrangência de sua atuação no que diz respeito ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Os direcionamentos relacionados com a educação especial eram diferentes nas diversas regiões e era iminente a necessidade de constituirmos políticas públicas

voltadas para a inclusão escolar e projetar ações e estratégias que proporcionassem a todos condições favoráveis de aprendizagem.

Com esse propósito, criou-se o projeto Revitalização da Educação Especial na rede estadual de ensino. As ações da educação inclusiva são de grande amplitude perpassando desde a organização dos serviços do atendimento educacional especializado até os desdobramentos que ocorrem na sala de aula e no contexto escolar.

A rede estadual de ensino do Espírito Santo toma como caminho inicial organizar o atendimento educacional especializado nas escolas estaduais. Para tal, houve continuidade das formações nas áreas de deficiência visual, auditiva, intelectual e altas habilidades/superdotação, tendo em vista promover o aprofundamento de estudos dos professores especializados que atuavam nas salas de recursos. Paralelamente, foram realizadas ações que promoviam a reestruturação e ampliação dessas salas, por exemplo, compra de materiais, encaminhamento de verba para que as escolas adquirissem materiais de consumo e estabelecimento de parceria com o Governo Federal na implantação de novas salas de recursos multifuncionais.

Ainda com ênfase na organização, ampliação e aperfeiçoamento do atendimento educacional especializado, em 2008, iniciou-se a elaboração do documento de diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino.

O documento se constitui como diretrizes para a organização do desenvolvimento de um trabalho da educação especial que buscando suprir lacunas das práticas discriminatórias/ excludentes, decorrentes de um processo histórico, criar alternativas para superá-las e assume um lócus no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na lógica da inclusão/ emancipação (ESPÍRITO SANTO, 2008).

A primeira etapa de elaboração desse documento se deu com a constituição de um grupo de trabalho com o envolvimento dos Centros de Apoio Estaduais, Conselho Estadual de Educação e Grupo de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Ufes/CE/PPGE). Esse grupo elaborou um documento preliminar que foi amplamente discutido no Estado por meio de seminários centralizados e descentralizados nas 11 superintendências regionais de educação. Participaram

desses momentos representantes de professores do ensino regular e especializados, de pedagogos, de diretores escolares, das instituições filantrópicas e associações e outras áreas afins.

Ressaltamos que esse foi um momento importante de diálogo sobre questões como preconceito, aceitação dos alunos na escola, avaliação de alunos público-alvo da educação especial, estabelecimento de parcerias, organização escolar, recursos humanos necessários, adequações curriculares, acessibilidade e outros.

Muitas vezes as famílias e as escolas não concordavam que o atendimento educacional especializado em sala de recursos ocorresse no contraturno. A discussão e a problematização avançaram no sentido de promover aos alunos público-alvo da educação especial maior condição de apropriação do conhecimento curricular pressupondo maior apoio aos professores do ensino regular.

No documento final, propusemos um profissional especializado que atuasse preferencialmente nos dois turnos, com 40 horas semanais, para que pudesse atender às demandas do turno em sala de aula e do contraturno em sala de recursos.

Contando com apoio de consultores especialistas na área de educação especial, realizamos o trabalho de reescrita em busca de propor um documento que se aproximasse da realidade em questão, que promovesse mudança no processo educativo e ainda que fosse possível a sua implantação, considerando a disponibilidade de recursos humanos e financeiros.

O resultado desse movimento de elaboração de Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo, como explica Martins (2011, p. 88), foi

[...] Uma arqueologia histórica da educação especial, buscando resgatar os diferentes momentos vividos na história da sua constituição/construção, com o objetivo de compreender os fatos que influenciaram e continuam influenciando a prática do/no cotidiano escolar e as conquistas alcançadas nas legislações para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, refletir como as ações estão sendo pensadas no presente, para que, de

fato, no futuro, os sujeitos da educação especial não necessitem recorrer às leis e orientações para a política nessa área.

Ao mesmo tempo, o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, com o objetivo de regulamentar a situação da educação especial no sistema estadual de ensino para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, publica a Resolução nº 2.152/2010.

Art. 2º As instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 1º O Atendimento Educacional Especializado será realizado no turno inverso da escolarização regular, não sendo substitutivo às classes comuns.

Essa resolução regulamenta a educação especial nas escolas regulares como também nos centros que ofertam o atendimento educacional especializado localizados em instituições filantrópicas sem fins lucrativos (Apaes, Pestalozzis).

Nesse período, é relevante destacar a Lei Estadual nº 9.620/2011, que assegura “[...] o direito à matrícula às pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências, independentemente da existência de vagas ou de lista de reserva” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 9).

Essa Lei, contextualizada com os movimentos para implantação das diretrizes estaduais de educação especial, promove o acesso à escola regular na medida em que cria um dispositivo legal que reafirma o direito à educação das pessoas com deficiência à escola pública regular.

Contudo, no Espírito Santo, como no Brasil, a universalização do acesso à escola regular é compromisso ainda a ser enfrentado no próximo decênio. Essa meta está prevista no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, art. 2º, II e III), visando a prover a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação [...]”.

Desse modo, vem se configurando a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Espírito Santo que se coaduna com a organização prevista pela legislação federal, entretanto com características próprias de um estado com uma área de 46.097km² e 3.885 milhões de habitantes e cortado por diversas rodovias. Acreditamos que esses atributos possibilitem uma maior interação entre a Sedu e os educadores da rede estadual de ensino de todo o estado.

Discorreremos sobre a nossa trajetória de trabalho, estudo e pesquisa nas escolas públicas regulares e na educação especial, em busca de fazer entender as nossas escolhas no Curso de Doutorado e no intuito de nos embrenharmos nas políticas públicas recentes de educação especial.

Como *locus* da pesquisa, escolhemos a rede pública estadual no município de Cariacica/ES por ser um município da região metropolitana da Grande Vitória em que a rede estadual assume percentual significativo de escolas de ensino fundamental e médio.

Tentamos evidenciar neste texto que, para além de atuar na implantação da política inclusiva por meio dos mecanismos legais, acreditamos nos princípios da inclusão de crianças e adolescentes na rede regular de ensino. Entretanto, neste estudo, vamos nos voltar para caminhos que estão sendo traçados tendo em vista a inclusão escolar de todos os alunos.

Consideramos o período de 2007 a 2016 determinante na política pública de educação especial/inclusiva ora instituída. O estabelecimento dessas políticas e o efetivo acesso aos alunos público-alvo da educação especial à escola regular nos impulsionaram a **cartografar as políticas estaduais de educação especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização de alunos público-alvo da educação especial da rede estadual de ensino no município de Cariacica.**

Assim sendo, tivemos como objetivos específicos:

- a) analisar a evolução de matrículas de alunos público-alvo da educação especial registrados no Censo Escolar das escolas de educação básica nos últimos dez anos no Espírito Santo;

- b) compreender e problematizar os desdobramentos da educação especial, numa perspectiva inclusiva, na rede pesquisada, mediante a orientação política e as normatizações, considerando as ações governamentais propostas;
- c) problematizar os movimentos estabelecidos localmente a partir da legislação vigente no Estado do Espírito Santo e mais especificamente na Superintendência Regional de Educação de Cariacica;
- d) cartografar os diversos contornos dos dispositivos disponibilizados aos alunos, tendo em vista a escolarização na rede estadual de ensino no município de Cariacica.

Procedemos, assim, à coleta de dados na rede estadual do município de Cariacica, envolvendo gestores da educação especial, professores que atuam no atendimento educacional especializado e professores do ensino comum.

Tomamos como referência os estudos de Sousa Santos (2002, 2008, 2010, 2013) que analisa o modelo de racionalidade ocidental dominante e a proposta de um outro modelo que ele denomina de razão cosmopolita. Partimos dos procedimentos metassociológicos: a Sociologia das Ausências, a Sociologia das Emergências e o Trabalho de Tradução que colaboram conosco na compreensão da complexidade da sociedade atual.

Os estudos teórico-metodológicos sobre cartografia de Sousa Santos (2002) nos possibilitaram encontrar percursos metodológicos diante da complexidade da realidade atual que reflete os silêncios produzidos pela humanidade. Ball (2001) e Mainardes (2006) nos ajudam no processo de produção de políticas a compreender os seus efeitos. Discorreremos sobre a legislação vigente e buscamos a literatura disponibilizada em artigos, dissertações e teses que dialogam com o tema pesquisado. Revisitamos ainda trabalhos elaborados que colaboram indicando caminhos de estudos na área das políticas de educação especial instituídas.

Os movimentos de garantia dos direitos do público-alvo da educação especial são ainda tênues. No que se refere às diretrizes das Leis, Decretos e Resoluções, são evidenciados na tradução dos efeitos de implementação das diretrizes da política

brasileira do ponto de vista das escolas públicas estaduais de Cariacica e, por consequência, no contexto do Espírito Santo.

Tendo em vista compreender esses movimentos e olhando para o espaço local, tomamos como base contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2002) ao discorrer sobre os caminhos percorridos pela humanidade em busca constante de emancipação.

2 RECONHECIMENTO DE POSSÍVEIS DIÁLOGOS TEÓRICOS COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUÍDAS

Num contexto de acesso da população à escola básica, inclusive para os alunos com deficiência, as perspectivas de constituição de um percurso favorecedor da formação escolar requerem reflexão sobre os processos que instituem as políticas educacionais específicas para os alunos público-alvo da educação especial.

A ampliação significativa desses alunos na rede pública regular de ensino, bem como dos serviços pensados para esse atendimento, torna o momento atual singular na história da educação brasileira e do Estado do Espírito Santo.

Considerando nossa trajetória profissional de atuação na inclusão dos alunos público-alvo na educação especial nas escolas regulares, reconhecemos avanços, entretanto as condições de escolarização dos alunos nas escolas em muitas situações nos causam desconforto, inconformismo e até indignação. Esses sentimentos nos levaram a refletir sobre a inclusão desses alunos, uma vez que esse tema tem sido debatido com frequência na escola regular.

Ao elaborarmos a dissertação de mestrado, realizamos alguns estudos que nos levaram a observar os caminhos percorridos pela nossa sociedade no que se refere à inclusão escolar e pudemos constatar que o modelo neoliberal na relação Estado-sociedade vem prevalecendo, operando para que a educação básica sustente o modelo da livre iniciativa e as relações de competitividade e não atue como um direito e uma necessidade constitutiva da pessoa. Essas são brechas deixadas pelo projeto da modernidade que, de acordo Sousa Santos (2002), constituem a lógica de inclusão/exclusão social.

O mercado capitalista estudado por Gentilli (1995) teve grande influência na construção de mecanismos de exclusão em nossa sociedade e, se considerarmos o papel relevante que a escola tem de socialização do mundo, fica evidente o envolvimento desses processos e a importância de dialogarmos sobre eles. Esse contexto e estudos fazem emergir problematizações e a urgência de identificarmos as novas formas de lidar com os conhecimentos do mundo.

Tendo em vista compreender esses movimentos e olhando para o espaço local, tomamos como base contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2002).

Esse autor indica pistas na medida em que vê a realidade atual como um campo de possibilidades para avançarmos no conhecimento, olhando para a complexidade e refletindo sobre o paradigma da modernidade e os silêncios produzidos pela sociedade.

Os meandros percorridos por Sousa Santos (2002) nos sugerem que os discursos hegemônicos e as hierarquias estão esvaziados de sentidos. A consolidação do Estado Liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais, o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram esse contexto sociopolítico. Nesse lugar, os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis não são captáveis. Sousa Santos (2002) entende que, nesse campo de ação, impera o que ele chama de razão indolente.

Aceitando o desafio de dialogar com as obras de Sousa Santos (2002, 2008, 2010, 2013) sobre esse modelo de racionalidade ocidental dominante e a proposta de um outro modelo que ele denomina de razão cosmopolita, vamos discorrer sobre três procedimentos metassociológicos: a Sociologia das Ausências, a Sociologia das Emergências e o Trabalho de Tradução. Como ponto de partida, elegemos a compreensão de mundo trazida por Sousa Santos (2008, p. 95):

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. A compreensão ocidental do mundo, quer do mundo ocidental quer do mundo não ocidental, é tão importante quanto parcial e inadequada. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro.

A razão indolente, ainda pouco afetada no que se refere à reestruturação dos conhecimentos quanto ao grau de importância no mundo, continua a manifestar-se, “[...] entre outras formas, no modo como resiste à mudança das rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros” (SANTOS, 2010, p.96).

O autor entende que, para haver mudança, será necessário mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como a sua estruturação e, por esse motivo, faz crítica à ideia da totalidade sob a forma da ordem chamada razão metonímica. Nesse processo, a compreensão da ação refere-se ao todo e esse todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem.

Essa concepção de totalidade não olha para as partes e traz atrelada uma ideia linear do tempo que permite a planificação da história, a contração do presente e a expansão de um futuro do qual nunca nos aproximávamos.

Os arranjos promovidos pela perspectiva moderna amparam dicotomias hierárquicas, como os conhecimentos científico/tradicional, civilizado/primitivo e oriental/ocidental. Essas dicotomias são por demais conhecidas e naturalizadas por nós.

Os movimentos políticos transitam com seus textos e discursos simultaneamente em âmbito federal, estadual e municipal. As demandas locais influenciam as decisões mais amplas, as decisões tomadas em âmbito federal promovem mudanças locais e isso nos fala das políticas em ação.

Observamos, nos documentos oficiais publicados, algumas iniciativas de atenção às heterogeneidades das práticas, no entanto os saberes exteriores ao cânone ocidental continuam até hoje em grande medida fora do debate dos conhecimentos do mundo, fazendo jus à razão metonímica que é obcecada pela ideia de totalidade.

Assim, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade. Por isso a compreensão do mundo, que a razão metonímica promove não apenas parcial, é internamente muito seletiva. A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria (SANTOS, 2010, p. 98).

O conhecimento que se desenvolve a partir dessa perspectiva de totalidade tem que “[...] ignorar o que não cabe nela e impor a sua primazia sobre as partes que, para não fugirem ao seu controle, têm de ser homogeneizadas como partes” (SANTOS, 2010, p. 98). Por esse motivo, torna-se frágil nos seus fundamentos, entretanto, forte na manutenção das desigualdades sociais. A razão metonímica não se insere no

mundo pela via da argumentação e sim pela eficácia da sua imposição. Essa forma de totalidade manifesta-se também por meio dos “consensos” legitimados por leis, ficando preterida assim a razoabilidade dos argumentos do vivido.

Para nós, começa a ficar evidente o quanto a razão metonímica diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as próprias regras. Reside aqui a crise da ideia de progresso e com ela a crise da ideia de totalidade que a funda.

A contração do presente esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo. A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. Essa inadequação significou violência, destruição e silenciamentos para todos que fora do Ocidente foram sujeitos a essa razão.

[...] Se o presente se afigura como lugar de aceleração do tempo, para muitos o resultado social disso é a negação do futuro, é a vida cuja perspectiva mais plausível consiste em esgotar o presente a cada dia. Dissemina-se a impressão de que as portas do futuro se apresentam trancadas e de que somente um grupo cada vez mais seletivo sabe onde estão guardadas as chaves [...] (FREITAS, 2006, p. 9).

Nessa abordagem, Freitas (2006) faz crítica ao modelo da razão metonímica. Entendemos que esse movimento é condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada, expandir e diversificar o presente, aproximando-nos do futuro, por meio de um novo espaço-tempo.

Para tal, devemos considerar que a totalidade descrita por Sousa Santos (2010) é feita de heterogeneidades e que as partes que a compõem têm vida própria fora dela, constituindo diversas totalidades. Fazer coexistirem essas totalidades amplia as possibilidades de resgatarmos as experiências desperdiçadas.

Nesse sentido, acreditamos que este trabalho visualiza os diversos âmbitos de atuação da política de educação especial da rede estadual do município de Cariacica e, numa tentativa de revelar outras relações alternativas que têm estado

ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas, olhamos as políticas como estão sendo praticadas nos seus diversos âmbitos, evidenciando as suas sinuosidades.

O momento em que ora estamos é de grande complexidade. Passamos de um momento de transição que vivemos até 2015, em que avançávamos, por meio de lutas dos movimentos sociais, para nos depararmos, em 2016, com um movimento político forte que levou a uma grande crise institucional no Brasil e que provocou mudanças no contexto pesquisado. Diante das fragilidades evidenciadas neste momento histórico, sentimos grande necessidade de reafirmar os documentos legais que promovem o direito à educação pública. Assim, consideramos necessário realçar as políticas instituídas com lupa, de forma a valorizar o que vem sendo produzido em âmbito local. Esse procedimento aproxima-se daquilo que Santos (2008, p. 102) designa como Sociologia das Ausências.

A sociologia das ausências: trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe [...]. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.

Reconhecendo que demarcar esse espaço também significa proteger o direito à educação para todos, caminhamos no sentido de dar visibilidade às experiências credíveis no espaço-tempo pesquisado e, por essa razão, contribuir para dilatar o presente e produzir evidências diante das discontinuidades do vivido na conjuntura atual.

Tomando o devido cuidado com os princípios epistemológicos da ciência moderna que, em meio a uma crise política/financeira, tanto em âmbito federal quanto estadual, parece ter uma retomada, buscamos encontrar fatos que pudessem dar visibilidade aos processos construídos, podendo, assim, identificar/apreender novos saberes.

Pudemos perceber que as hierarquias universais e abstratas e os poderes que, por meio delas, têm sido naturalizados ao longo da história, são fortes e impossibilitam as hierarquias concretas emergirem. Com foco nos estudos sobre a ecologia dos saberes, encontramos outras alternativas quando olhamos para as relações

concretas entre conhecimentos revelados, hierarquias e poderes gerados no âmbito local.

Neste momento, mais do que nunca em nossa trajetória profissional, desejamos captar, na análise dos dados, conhecimentos produzidos localmente. Para tanto, trazemos realidades sociais e culturais locais, com suas influências de âmbito global, porém as práticas persistem em renovar-se, olhando com maior abrangência o que conhecemos sem ignorar o conhecimento do outro. Esse exercício de autorreflexividade é uma vigilância epistemológica necessária à criação de uma cartografia que, apesar da redução em escalas, pode captar os saberes produzidos localmente.

Nesse processo, o reconhecimento dos direitos conquistados é outro foco de discussão na obra de Santos (2010) que também está atrelado às questões hierárquicas e à ecologia dos reconhecimentos. A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental identifica diferença, como desigualdade, ao mesmo tempo em que em se imputa o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente por meio de classificação social.

A luta pela emancipação dos movimentos sociais e culturais evidencia e amplia a necessidade do reconhecimento das diversidades. Na sociedade atrelada aos pressupostos eurocêntricos, “[...] o político tem sido definido de acordo com o princípio estreito de hierarquização que remete ao passado ou à marginalidade muitas formas de sociabilidade, contradição, resistência e luta” (SANTOS, 2008, p. 111). O reconhecimento das diferenças deu origem a embates por reconhecimento dos direitos.

A multidimensionalidade das formas de dominação e opressão dá origem a formas de resistência e de luta que mobilizam diferentes actores coletivos, vocabulários e recursos nem sempre inteligíveis entre si, o que pode colocar sérias limitações à redefinição do espaço político. Daí a necessidade dos procedimentos de tradução [...] (SANTOS, 2008, p. 111-112).

Tendo em vista confrontar-se com a colonialidade e com a desigualdade, a Sociologia das Ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis pela via da ampliação dos tempos e o olhar para as diferenças em grande escala, ao passo que a Sociologia das Emergências estende o domínio das experiências

sociais possíveis para o futuro, por via da ampliação simbólica, das pistas ou sinais, colocando em diálogo as experiências das diferentes formas de conhecimento, dos modos de trabalho e produção, de reconhecimento nos sistemas de classificação social, de democracia do modelo hegemônico/democracia participativa e das redes de comunicação social globais, independentes e transnacionais.

A ampla forma de ver as experiências do mundo descritas por Santos (2002, 2008, 2010), em sua obra, evidencia a tradução como alternativa ao discurso sobre a sociedade atual. Esse é um procedimento que “[...] consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2008, p.124).

Santos (2002) nos dá pistas de que as diferenças advindas das hierarquias produzidas pela modernidade podem ser desconstruídas com uma concepção e uma prática contra-hegemônica e destaca o trabalho intelectual e político como pilares essenciais nessa construção.

Só à luz dos movimentos políticos e do trabalho teórico em favor dos direitos humanos é que encontramos possibilidades para desestabilizar os consensos produzidos pela sociedade moderna. As diferenças profundas na definição de objetivos de emancipação social, de libertação, de dignidade e de tipos de lutas para alcançá-los nos convidam “[...] a um pluralismo que, para não ser paralisante e segregador, deve transformar-se num vasto campo de tradução intercultural” (SANTOS, 2013, p. 59).

Para compreendermos a assimetria que muitas vezes se coloca no processo de tradução, Santos (2013) cita o movimento dos direitos humanos que surge na década de 1970, orientado para desinvestir nas prestações sociais do Estado, considerado ineficiente, corrupto e predador, e tende a transferi-las para a sociedade civil por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs) locais ligadas a ONGs internacionais. Desde então, “proliferam como cogumelos”. Das ONGs internacionais que existem, 90% foram criadas a partir dessa época. “Daqui à emergência dos Estados falhados foi um passo, uma das produções mais perversas do

neoliberalismo. Reside aqui um amplo campo para o exercício de uma hermenêutica da suspeita em relação aos direitos humanos” (SANTOS, 2013, p. 68).

[...] Este é um dos principais méritos da hermenêutica da suspeita: fazer-nos tomar consciência que não existe uma hermenêutica universal; que não existe um canône universal para a interpretação, apenas linhas divergentes e até opostas. E que esta tensão é a própria condição da interpretação, a expressão mais verídica da nossa Modernidade. [...] A Hermenêutica da suspeita rasga assim todo um novo horizonte para o próprio problema hermenêutico da confiança: o de uma confiança já não ingênua, mas fundamentalmente pós-crítica. Para Ricoeur ela é valiosa pelo seu voto de rigor, pela noção de símbolo que pressupõe e pelo modo como obriga a Hermenêutica a integrar a temática do conflito das interpretações (RICOEUR, E., acesso em 5 ago. 2015).

Nesta proposta de compreender o movimento político, Sousa Santos (2013, p. 51) esclarece que os direitos humanos emergem na modernidade ocidental e tiveram avanço qualitativo com a revolução francesa e americana. Nesse período consolidou-se a ideia de que direitos humanos, para serem respeitados, apenas exigiam do Estado uma atitude negativa (“abster-se de agir de modo que violasse os direitos humanos”). Gradativamente, o Estado deixou de ter um caráter negativo para passar a um caráter positivo (“O Estado deve agir de modo a realizar as prestações em que se traduzem os direitos”), ou melhor, “[...] o estado deve agir de modo a realizar as prestações em que se traduzem os direitos. Por uma outra via, o Estado tem permanecido no centro dos debates sobre os direitos humanos e assim deve continuar” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 51).

Para que isso aconteça, Sousa Santos retoma o Trabalho de Tradução entre as práticas não hegemônicas, uma vez que a inteligibilidade entre elas é uma condição de sua articulação recíproca – uma condição da conversão das práticas não hegemônicas em práticas contra-hegemônicas. Assim, este trabalho visa a esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou da agregação entre eles.

Desse modo, vamos entender que há necessidade de pensarmos uma outra forma de ver o futuro, esse novo futuro que deve ser pensado/gestado como “um objeto de cuidado”. Precisamos, de uma vez por todas, entender que o futuro não tem outro sentido nem outra direção senão os que resultam dos cuidados que devemos ter

com ele no presente. Diante disso, buscamos compreender como os sujeitos da educação especial são pensados, são tratados e mesmo viabilizados, via documentos legais, para que, de fato, as ações dispensadas a eles possam ser consideradas como “objeto de cuidado”, garantindo, assim, sua participação na sociedade e na sua escolarização (SOUSA SANTOS, 2008).

Sousa Santos (2002, 2008, 2010, 2013), em seus estudos, não aborda de maneira direta a questão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entretanto, quando discute os mecanismos hierárquicos, classificatórios e totalizantes trazidos pelo projeto da modernidade, colabora conosco para compreender as políticas em ação, os processos que as instituem e as influências locais e globais.

2.1 CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS

Para compreender as políticas instituídas em nosso Estado, a formulação, implementação e avaliação em um determinado momento, encontramos, na literatura nacional, os trabalhos de Jefferson Mainardes, quando discorre sobre o “Ciclo de Políticas”.

O “Ciclo de Políticas”, baseado nos estudos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, é uma abordagem de crítica das políticas educacionais que vêm sendo utilizadas em diferentes países na análise de trajetórias de políticas sociais e educacionais. Toma os princípios pós-modernos como orientação no que se refere à complexidade das políticas educacionais, à ênfase nos processos micropolíticos e às ações dos profissionais que vivenciam as políticas locais, indicando a articulação entre os processos políticos locais e globais. Inicialmente, esses processos políticos são caracterizados pelos autores por um ciclo contínuo de três faces: *a política proposta, a política de fato e a política em uso*.

A face da *política proposta* refere-se à política oficial, pautada nas

intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas também nas intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem (MAINARDES, 2006, p. 49).

A *política de fato* constitui-se por textos políticos e textos legislativos “[...] que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” (MAINARDES, 2006, p. 49).

A *política em uso* se refere “[...] aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (MAINARDES, 2006, p.49).

Segundo Mainardes (2006), tendo em vista a construção de uma abordagem mais ampla de análise, essas faces da política foram revistas por Stephen Ball e Richard Bowe, considerando a variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. Elas se apresentavam com certa rigidez e restrição e isso soava contrário ao que eles pretendiam apresentar.

Então Bowe e Ball abandonaram os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação por reconhecer que elas ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade que qualifica os saberes produzidos pela gestão centralizada.

Nessa versão, os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas estão envolvidos nos processos de formulação ou implementação de políticas, como consumidor inerte ou como leitor coprodutor.

Para Ball e Bowe, é vital reconhecer que esses dois estilos de texto são produto do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos tem uma clara ligação com contextos particulares nos quais foram elaborados e usados (MAINARDES, 2006, p. 50).

A partir de então, os autores passaram a propor um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: *o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática*. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Esse ciclo estudado por Mainardes (2006), os pesquisadores Bowe e Ball chamaram de “Contextos do Processo de Formulação de uma Política”.

Mainardes (2006) descreve inicialmente o que é *contexto de influência*, pois é aí que se originam os discursos que constituem as políticas públicas, em que os grupos de interesse entram em disputa para influenciar as decisões acerca das finalidades sociais da educação.

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. Os trabalhos mais recentes de contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais processo de formulação de políticas nacionais. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Segundo Mainardes (2006), Ball entende a disseminação de influências considerando o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais internacionais, de periódicos, livros, conferências e outros e ainda por meio das recomendações aos diversos países por agências multilaterais.

Essas agências atuam como instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado, o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas agências incidem sobre o processo de criação de políticas nacionais por meio de acordos firmados com os diversos países.

Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre o global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas (MAINARDES, 2006, p. 52)

Mainardes (2006) nos explica que esses contextos de elaboração de políticas são cíclicos e simultâneos. A relação de simbiose entre eles não é evidente, no entanto se pode dizer que o contexto global sempre estará sujeito a um “processo interpretativo” local.

Estabelecendo uma comparação entre esses contextos, o da influência relaciona-se com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas e os da produção de textos políticos produzidos articulam-se com uma linguagem do interesse público mais geral.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios [...]. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção [...] (MAINARDES, 2006, p. 52).

Assim, entendemos o texto produzido como resultado de lutas e acordos entre as diversas representações políticas que têm implicações na realidade. Ele traz em seu interior possibilidades mas também limitações, que serão estabelecidas por aqueles que estão no *contexto da prática*.

Mainardes (2006) concorda com Ball e Bowe (2002), quando afirmam que, no contexto da prática, esses textos políticos estão sujeitos à interpretação e recriação. Devemos estar atentos ao fato de que é nesse contexto que a “[...] política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2002, p. 53). Para esses autores, as políticas não são simplesmente implementadas no contexto real e sim reinterpretadas e, conseqüentemente, recriadas.

Esta abordagem, portanto assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2002, p. 53).

Nessa perspectiva, as histórias, as experiências, os valores e os propósitos dos educadores impõem às leis educacionais diferentes interpretações em cada contexto escolar.

Ainda dialogando com os estudos de Mainardes (2002), fica evidente que os autores dos textos políticos não podem controlar o significado deles. Algumas partes serão rejeitadas, outras ignoradas ou entendidas, considerando as concepções dos atores

sociais. Posto isso, percebemos a importância da disputa nesse mosaico de significação dos textos escritos.

Nessa abordagem, os educadores, com suas crenças e valores, desempenham um papel ativo na implementação das políticas educacionais.

Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (MAINARDES, 2006, p. 54).

Ambos são processos complexos porque não se pode compreender a interpretação de uma lei superficialmente. Elas estão relacionadas com a história, o poder e os interesses de quem as lê. A noção de “política como discurso” atua no que deve ser dito ou pensado e em quem irá falar, quando, onde e de que autoridade está investida. É nesse caminho que se formam ideias e conceitos e se excluem outros, fazendo com que as disputas sobre a interpretação de textos políticos ocorram e se ajustem dentro de uma organização que se move entre as diversas possibilidades de interpretação, tanto quanto forem os contextos analisados.

Em 1994, amplia-se o ciclo de políticas. Para além dos contextos já estudados, Ball acrescentou o contexto dos resultados ou os efeitos e o contexto da estratégia política.

Concordamos com os estudos de Mainardes (2006) que consideram mais apropriada a ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simples resultados. Nessa perspectiva de análise, as políticas devem ser olhadas pelos impactos em interação com as desigualdades existentes, preocupando-se com questões relativas à justiça, igualdade e liberdade individual.

“[...] Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjunto de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados [...]” (MAINARDES, 2006, p. 54).

O efeito de uma política pode apresentar resultados diferentes quando olhada em articulação com outras as políticas afins ou especificamente.

Essa divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações [...] e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

Diante disso, mostra-se relevante a reflexão sobre como fazer o recorte no tempo e no espaço dessa trajetória da política a ser estudada. Importa-nos compreender o contexto em que se inserem as políticas de modo a possibilitar análises que nos levem a refletir sobre a política em questão.

O ciclo de políticas estudado por Ball e Mainardes constitui o campo de estudos dos pós-estruturalistas. Essa perspectiva faz crítica às certezas do presente e conceitos enraizados em busca de outras. Sua abordagem de análise aproxima-se do nosso trabalho, porque busca princípios explicativos com foco nas práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade, pluralismo e articulação entre macro e microcontextos.

O contexto da influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política e ou programa (MAINARDES, 2006, p. 60).

A nossa pretensão é lançar um olhar com a perspectiva ética para os dados que se colocam para nós, em busca de desvelar, problematizar as lacunas encontradas, contribuindo, assim, para o debate em torno da política, como também para a compreensão crítica desse processo em construção.

3 CARTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE PESQUISA

Tendo em vista realizar pesquisa que contribua para aprofundar estudos sobre as políticas educacionais locais, precisamos observar as políticas em ação de modo que considerem a interação das pessoas e seus interesses e as forças econômicas e sociais dos contextos pesquisados.

Considerando essa proposta de ação, adotamos, como metodologia de pesquisa, a abordagem cartográfica e nos aproximamos da abordagem do “O Ciclo de Políticas” para análise das políticas de educação especial em ação. Nesse sentido, tomamos como base os estudos desenvolvidos por Santos (2002), Acselrad (2008), Romagnoli (2009), Seemann (2010) e Ball e Mainardes (2011). Temos como propósito delinear os caminhos que percorremos nos nossos estudos.

Para tal, auxilia-nos Santos (2002), quando analisa a transição paradigmática e a mudança da ciência moderna para o conhecimento pós-moderno, bem como Romagnoli (2009), que evidencia os caminhos metodológicos percorridos na segunda metade do século XX. Segundo Romagnoli (2009), visam ao aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações humanas. A autora cita as ciências da Modernidade surgidas no Ocidente, favorecendo a migração do polo religião central nas sociedades tradicionais.

Nesse deslocamento, a ciência, criada pelo homem, determinista, matematizada e fundamentada em leis, apropria-se do lugar central da sociedade, ocupado por Deus, uma vez que os fenômenos naturais e sociais eram apreendidos, até então, por explicações divinas. Baseada em esquemas de eficácia e rendimento, [a ciência] conquista um espaço absoluto, impondo-se como força hegemônica na cultura ocidental moderna, relegando ao descrédito e ao esquecimento todos os outros saberes que não estão em consonância com seus pressupostos básicos, a saber: objetividade, causalidade, sistematização e produtividade. Permite, assim, um avanço progressivo da ação do homem sobre a natureza, proporcionado pela primazia da razão [...]. Nesse sentido, notamos inicialmente uma grande ascensão das ciências exatas e naturais, que estavam de acordo com os pressupostos desse momento histórico, pois é nelas que se encontra a possibilidade de fundamentação das evidências matemáticas, base sobre a qual se desenvolverá o pensamento tecnológico e manipulativo. Nessa proposta iluminista, o formalismo metodológico sustenta-se na neutralidade/objetividade, com forte mitificação da racionalidade (ROMAGNOLI, 2009, p.166).

Nesse período, a pesquisa experimental e o seu método positivista prevaleceram e constituíram os modos de produção de conhecimento científico. A partir da segunda metade do século XX, surge um movimento filosófico em que a vivência e a percepção que o ser humano tem de suas experiências se torna essencial.

Nos estudos realizados por Romagnoli (2009), identificamos que é nesse momento histórico que se inaugura a era das pesquisas qualitativas, visando ao aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações humanas, evidenciando a distinção entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.

Guardadas as devidas diferenças entre métodos distintos, optamos pela pesquisa qualitativa por buscar interpretações dos fenômenos nas vivências, nas experiências e na cotidianidade dos fatos.

Romagnoli (2009) colabora conosco com o entendimento da articulação de produção de conhecimento *versus* realidade e entende que, apesar do grande avanço científico moderno e de sua importante produção, torna-se evidente a fragilidade de suas ferramentas para abranger o que ocorre na vida e, nessa fase de transição, a nossa tentativa é de driblar as certezas e os reducionismos e aprender a olhar para a complexidade que se coloca para nós ao realizarmos uma pesquisa.

Ao nos depararmos com uma realidade repleta de subjetividades, entendemos que estamos vivendo a emergência de um pensamento pós-moderno que exerce um questionamento contínuo das ações, uma análise crítica e o uso de ferramentas para compreensão das ações que emergem no campo.

Encontramos na cartografia, ciência que estuda os mapas de modo sistemático, “[...] um novo patamar de problematização, contribuindo para a articulação de um conjunto de saberes, inclusive outros que não apenas o científico, e favorecendo a revisão de concepções hegemônicas e dicotômicas” (ROMANOGLI, 2009, p. 170).

A cartografia nos oferece uma combinação de características das ciências naturais com as ciências sociais, ampliando, assim, as formas de representar o espaço-tempo pesquisado. “A cartografia [...] se baseia em uma análise textual, é interpretativa e tem como objeto situar fenômenos em relação uns aos outros [...]” (MAINARDES, 2011, p. 162)

A análise cartográfica nos possibilita conhecer as estruturas políticas da educação especial numa perspectiva inclusiva. Esse processo se deu pelo olhar da Legislação Federal e Estadual e pela convivência com as instituições, nomeadamente, a Superintendência Regional de Educação (SRE) de Cariacica e as escolas sob a jurisdição dessa SRE.

Para a elaboração deste mapa da educação especial da rede estadual, do município de Cariacica, e por representar também a rede estadual de ensino do Espírito Santo, buscamos, na metodologia cartográfica, estudos sobre elaboração de “mapas sociais”, que são vistos por Mainardes (2011, p.162) como representações que “reinscrevem e estruturam formas de ver os fenômenos sociais e educativos”.

Encontramos em Sousa Santos (2002), quando discorre sobre as similaridades entre mapas e direito, uma possibilidade de entendimento das sinuosidades percorridas pelas políticas atuais.

Como vimos em capítulos anteriores, convivemos atualmente na educação especial com uma série de mudanças recentes na legislação nacional e estadual, bem como nos processos de implementação dessas mudanças e nas adequações necessárias para sua execução no espaço escolar. Essa amplitude da abrangência do nosso trabalho nos leva a buscar a cartografia como forma de encurtar as distâncias e compreender os efeitos das políticas em ação.

Todos os mapas são uma abstração do mundo, elaborada sempre a partir de algum ponto de vista. Na história das representações espaciais, os mapas começaram, não por acaso, como ficção, um meio de se pensar o mundo a partir da crença e dos mitos, e não a partir da geografia [...]. O imaginário cartográfico e as representações do território passaram assim a recortar o real para descreve-lo [...] (ACSELRAD, 2008, p. 13).

Na constituição desse método de pesquisa, tem sido importante entendermos em que lógica são construídos os mapas. Segundo Santos (2002, p. 198), mapas são como “[...] distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis [...]”. Essas distorções do que seria o real são necessárias tendo em vista a orientação que o cartógrafo pretende instituir no território.

Os mapas distorcem a realidade através de três mecanismos principais: a escala, a projeção e a simbolização. São mecanismos autônomos que envolvem procedimentos distintos e exigem decisões específicas. Mas também são interdependentes, pois, como diz o cartógrafo Mark Monmonier, 'a escala influencia a quantidade de detalhes que pode ser mostrado e determina se um dado símbolo é ou não visualmente eficaz' (1981:1) (SANTOS, 2002, p. 201).

Considerando que os mapas devem ser simples de usar, há uma constante tensão entre representação e orientação.

Há mapas que resolvem essa tensão entre representação e orientação privilegiando a representação. Designo-os, seguindo a cartografia, por mapa-imagem. Outros mapas resolvem a mesma tensão privilegiando a orientação. São os mapas instrumentais (SANTOS, 2002, p. 201).

Segundo Seemann (2010), mapas são representações gráficas que facilitam a compreensão espacial das coisas, conceitos, condições, processos ou acontecimentos no mundo humano.

Acreditamos na possibilidade de compreender como surgem as práticas escolares com os alunos público-alvo da educação especial, representadas nos mundos físicos, sociais e imaginários, e como essa maneira de olhar, saber e experimentar o mundo pode mudar o significado e as próprias práticas.

Em seus estudos, Seemann (2010) entende que mapas podem contribuir também para debates mais amplos nos quais acontecem encontros culturais criando oportunidade de haver uma mescla entre o saber técnico e o conhecimento local. "Enquanto a cartografia convencional enfatiza o espaço e a terra, uma cartografia humana deve se concentrar na experiência humana do espaço e retratar os encontros humanos com a realidade [...]" (SEEMANN, 2010, p. 6).

Projetos de mapeamentos, então, a partir dos conhecimentos locais em geral, opõem-se às formas dominantes de representação do espaço e procuram subverter convenções que já existem na produção de novas formas cartográficas.

Para entendermos a cartografia, também é importante compreendermos a escala. "A escala é 'a relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no terreno' (Monmonier, 1981: 41) e, como tal, implica uma decisão sobre o grau de pormenorização da representação" (SANTOS, 2002, p. 201).

“Os mapas de grande escala⁶ têm um grau mais elevado de pormenorização que os mapas de pequena escala porque cobrem uma área inferior à que é coberta, no mesmo espaço de desenho, pelos mapas de pequena escala” (SANTOS, 2002, p. 201-202).

Os administradores e os legisladores definem as estratégias em pequena escala e decidem a actuação quotidiana em grande escala. O poder tende a representar a realidade social e física numa escala escolhida pela sua virtualidade para criar os fenómenos que maximizam as condições de reprodução do poder. A representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício do poder (SANTOS, 2002, p. 202).

Ao fazer pesquisa, vamos encontrando as pistas e construindo uma rota para compreendermos a realidade local, prática comum também na elaboração de mapas.

Ao trazer a perspectiva cartográfica para o âmbito da nossa pesquisa, estabelecemos relação com as políticas de educação especial recente desenvolvidas no âmbito local e que se articulam às regras estabelecidas em nível estadual e nacional. Devemos considerar ainda que

Há outras ordens normativas (anteriores) que funcionam e são eficazes no mesmo território jurídico. Por outro lado, visto que o direito e a sociedade são mutuamente constitutivos as anteriores leis [...], mesmo depois de revogadas, deixam, ainda assim, as suas marcas nas relações [...] que regiam. Apesar de revogadas, continuam presentes nas memórias das pessoas e das coisas: a revogação jurídica não significa a erradicação social (SANTOS, 2002, p. 199).

⁶ Escala - Imagine que todo mapa é uma visão aérea sobre o determinado espaço. Dessa forma, para saber se uma escala é grande ou pequena, ou se ela é maior do que outra, basta entender que a escala nada mais é do que o nível de aproximação da visão aérea do mapa. Outra forma é observar a escala numérica, lembrando que ela se trata de uma divisão. Assim, quanto menor for esse denominador, maior será a escala.

Exemplo. Considere essas duas escalas: a) 1:5000; b) 1:10000. A primeira escala é uma divisão de 1 para cinco mil que, quando calculada, com certeza dará um número maior que uma divisão de 1 para dez mil. Portanto, a primeira escala é maior do que a segunda. Assim, é possível perceber que, quanto maior for a escala, menor será a área representada no mapa e vice-versa, pois, quanto maior a escala, maior é a aproximação da visão aérea do local representado. Isso nos permite, por sua vez, um maior nível de detalhamento das informações, pois quanto mais próximos estamos de um local, mais detalhes conseguimos visualizar” (Disponível em:

<<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/escalas.htm>> Acesso em: 5 jan. 2017).

Apesar de, em todos os âmbitos, percebermos a influência de fatores econômicos, políticos e sociais, com base nos estudos de Santos (2002), entendemos que há distinção a partir da dimensão da escala que regula a ação. A orientação local seria uma legalidade de grande escala; a orientação estadual seria uma legalidade de média escala; e a orientação nacional de pequena escala.

As orientações verbais e escritas emanadas pela SRE Cariacica e o conjunto de regulamentos internos que regem a educação especial na escola regulam com grandes detalhes o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial (relação entre professores, entre professores e diretores e pedagogos etc.). Essas relações são o *objeto nuclear* do código de comunicação entre as pessoas que estabelecem os modos de ações efetivas que acontecem na escola.

Num contexto de média escala, as relações que efetivam os modos de ação na escola são consideradas de forma mais ampla, incluindo fatores de estabilidade política, orçamentos de governo, influências de ONGs e outros. Num contexto mais amplo de pequena escala, a questão do atendimento aos alunos transforma-se num pormenor que não merece ser assinalado no mapa. Santos (2002, p. 211) sugere:

A legalidade de grande escala suscita (e é suscitada por) redes de ações táticas e edificantes, enquanto a legalidade de pequena escala suscita (e é suscitada por) redes de ações estratégicas e instrumentais. Numa situação de interlegalidade, ou seja, numa situação em que a legalidade de pequena escala se entrecruza com a legalidade de grande escala, as ações associadas com a primeira tendem a ser agressivas, excepcionais, críticas, respeitantes a lutas ou conflitos de grande alcance, enquanto as ações associadas com a legalidade de grande escala tendem a ser defensivas, vulgares, respeitantes à interação de rotina e às lutas e conflitos de pequeno alcance.

Considerando que na prática a interlegalidade sempre ocorre, como também a imposição de uma instância sobre outra na ação, devemos olhar na recolha de dados como esses conflitos de ações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Nos estudos de Santos (2002), a projeção seria o segundo grande mecanismo da produção de mapas. Sobre projeção, entendemos que cada tipo representa sempre um compromisso. A decisão sobre o tipo e o grau de distorção a privilegiar é condicionada por fatores técnicos, mas não deixa de ser baseada na ideologia do cartógrafo e no uso específico a que o mapa se destina.

Desses princípios deriva a necessidade de cartografar para conhecer a realidade, estudando-a nos aspectos que se afinam com os objetivos propostos, partindo-se da premissa de que, no objeto de estudo, está sempre presente algo que nasce, se desenvolve, se contradiz e se modifica. Portanto, as conexões devem estar sempre abertas a uma nova realidade.

“A simbolização é a face visível da representação da realidade. É o procedimento técnico mais complexo, pois a sua execução é condicionada, tanto pelo tipo de escala, como pelo tipo de projeção adotados” (SANTOS, 2002, p. 217).

Os sistemas simbólicos têm evoluído ao longo do tempo, mas “[...] os sistemas variam segundo o contexto do produtor do mapa ou segundo o uso específico a que este último se destina” (SANTOS, 2002, p. 205).

O mapa é um objeto, e a sua construção está muito atrelada ao uso a que se quer destinar. “Por isso, as regras da escala, da projeção e da simbolização são os modos de estruturar no espaço desenhado, uma resposta adequada à nossa subjetividade, a intenção prática com que dialogamos com o mapa” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 224).

Ainda olhando para os estudos de Seemann (2010), os desenhos e mapas elaborados não podem ser considerados apenas como maneira de compreender as diferentes paisagens, mas também devem ser vistos como um ato de desenhar a si mesmos. Geograficamente, o mapa pode ser usado como uma forma de encontrar caminhos para projetos novos e reelaborar o que já existe.

A disseminação social dos mapas daí decorrente tem sido entendida como portadora de múltiplos efeitos, desde a multiplicação democratizante das formas de interpretar o mundo, até o acirramento dos mecanismos autoritários de controle, próprios a uma sociedade de vigilância (ACSELRAD, 2008, p. 14).

Assim, ressaltamos a importância dos propósitos éticos na pesquisa e da “vigilância epistemológica” necessária ao pesquisador. Este precisa estar alerta para as variadas maneiras e formas em que a opressão pode funcionar (MAINARDES, 2009).

3.1 CARTOGRAFANDO AS BASES DA POLÍTICA ESTADUAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diante das implantação da política de educação especial na rede estadual de ensino do Espírito Santo, realizamos um levantamento de dados quantitativos do Censo Escolar, de fontes documentais do tipo diretrizes políticas, decretos, resoluções, portarias, publicações e outros documentos produzidos nessa rede de ensino. Acompanhamos os processos da política vivida por meio de entrevistas individuais e grupais, grupo focal e observação participante com o objetivo de produzir dados qualitativos, os quais foram analisados com base nos pressupostos de Sousa Santos (2002), Ball (2001) e Mainardes(2006).

O nosso encontro com os estudos de Ball e Mainardes sobre o “Ciclo de Políticas” ocorreu nesta fase da pesquisa, o que nos ajudou no processo de construção das ferramentas, nas análises e na compreensão do que estamos chamando de políticas na atualidade.

Cabe destacar que o que entendemos como política vai para além do que é tomado como os textos, legislação e diretrizes escritas, que tem a intencionalidade de “resolver problemas”. Entendemos que os processos discursivos que se configuram a partir dos textos políticos e as mediações que ocorrem no processo de constituição dessas políticas têm espaço relevante ao instituir as práticas escolares.

A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política [...]. A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (recodificada) de forma igualmente complexa. Falar de codificação e recodificação sugere que a formulação da política é um processo de compreensão e tradução[...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Reiteramos aqui o nosso ponto de vista de tradução em Sousa Santos que tem a expectativa de encontrar espaços de dialogo entre os diversos aspectos que envolvem as políticas atuais.

Para constituir dados sob os contornos das políticas em ação, é importante dizer que muitos deles foram coletados, entretanto foi necessário fazer escolhas no exercício de cartografar as realidades locais. Sendo assim, estamos consciente de que, neste

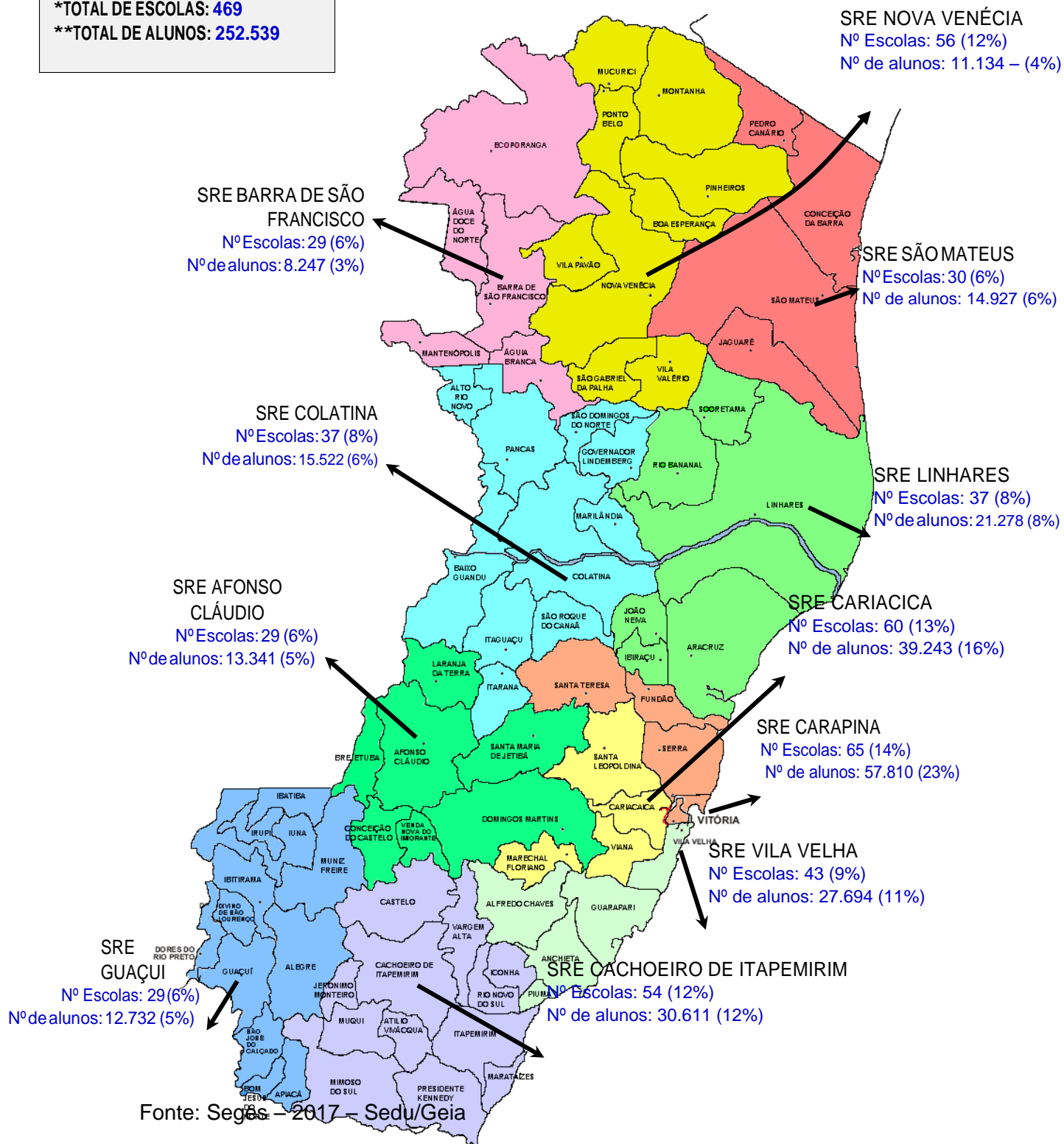
trabalho, as realidades locais serão retratadas sob nossa forma de compreensão do mundo.

Para realizar a recolha de dados, valemo-nos de alguns detalhamentos encontrados nos estudos realizados por nós. Cartografar os contextos nos quais essas políticas têm sido formuladas pressupõe conhecer os textos políticos produzidos, ouvir os atores que praticam a ação e reconhecer como essas ações se instituem nos espaços locais. Esses são aspectos essenciais para a compreensão dos efeitos da política em curso.

A organização político-administrativa da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo se estabelece geograficamente em um órgão centralizado e tem como ramificação de sua estrutura 11 Superintendências Regionais de Ensino localizadas em regiões administrativas (Mapa 1). Essas SREs têm, em sua composição, técnicos responsáveis pelas áreas pedagógicas e administrativas e pelo menos um encarregado dos encaminhamentos relacionados com a educação especial.

Mapa 1 – Espírito Santo com detalhamento das Superintendências Regionais de Educação

*TOTAL DE ESCOLAS: 469
 **TOTAL DE ALUNOS: 252.539



O Mapa 1 mostra o Estado do Espírito Santo especificando os municípios que cada SRE abarca. Informa ainda o total de alunos matriculados na rede estadual de ensino por SRE em 2017 e o número de escolas que a rede estadual de ensino possui por região administrativa.

Consideramos importante apresentar esse mapa, pois ele nos oferece uma visão ampla da dimensão da rede estadual de ensino.

Após esse panorama do Espírito Santo, detivemos-nos na SRE Cariacica, que é uma das maiores SREs, se considerarmos número de alunos e de escolas. Essa SRE, que envolve os municípios de Santa Leopoldina, Cariacica, Viana e Marechal Floriano, hoje atende a 63 escolas (13% da demanda da rede estadual de ensino) e 39.243 alunos (16% da demanda da rede estadual de ensino). Entre estes, 623 alunos público-alvo da educação especial (CENSO ESCOLAR, 2016).

Com essa organização encontrada por nós e atrelada aos nossos objetivos de pesquisa, trabalhamos com algumas frentes no processo de recolha de dados. Iniciamos com um levantamento sobre como a política foi se constituindo pelos documentos formais. Depois, como essa política ocorre por meio das ações elaboradas pela SRE Cariacica. E, por último, observamos como essa política se materializa na escola.

É importante ressaltar que esse exercício de mapeamento das políticas de educação especial em ação não necessariamente aconteceu nessa ordem. Foi um movimento de ir e vir para captar as informações.

A coleta de dados se deu no período de setembro de 2015 a dezembro de 2016, com atualização dos dados estatísticos em 2017. Iniciamos com a apresentação do projeto de pesquisa para a equipe de educação especial, bem como para gestores pedagógicos e administrativos da SRE Cariacica.

Numa organização que envolve ações de grande e pequena escala, iniciamos com as de pequena escala, realizando análise dos documentos/orientações vigentes na rede estadual de ensino, na SRE Cariacica.

Garcia (2006) diz que os documentos relativos às políticas educacionais traduzem o resultado de um determinado espaço-tempo histórico, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais.

[...] Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações [...]. Assim, as fontes documentais são tomadas como material uma vez que possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios, que passam a ser considerados como propostas, diretrizes, parâmetros (GARCIA, 2006, p. 300).

Ball e Mainardes (2009, p. 305) entendem que a modalidade primária das políticas é textual, “[...] pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer das coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades da palavra escrita e da ação [...]”.

Esses autores nos ajudam, nesse movimento de compreender o processo de traduzir os textos políticos em práticas e para análise das práticas locais. Cabe-nos conhecer a estrutura e intencionalidade dos documentos encontrados em uso na SRE Cariacica em nível nacional e estadual e assim poderemos delinear melhor os contornos da educação especial na rede estadual do município de Cariacica. Além dos documentos de referência, identificamos publicações oficiais, normatizações, propostas, relatórios, formulários, dados estatísticos e pareceres técnicos.

Esses documentos levantados foram coletados com a equipe de diversidade na SRE Cariacica e fazem alusão à política estadual de educação especial nesse município (Quadro 1), (Quadro 2) e (Quadro 3).

Quadro 1 – Principais documentos utilizados – SRE Cariacica (Regionais) (continua)

DOCUMENTO	FINALIDADE
Tabela com quantidade de professores especializados que estavam atuando em 2016	Realizar levantamento dos professores especializados/intérpretes e instrutores que estavam atuando em 2016
Tabela com quantidade de cuidadores no município de Cariacica	Fazer levantamento dos cuidadores que estavam atuando em 2016

Quadro 1 – Principais documentos utilizados–SRE Cariacica (Regionais) (conclusão)

DOCUMENTO	FINALIDADE
Tabela com carga horária de cada tipo de atendimento educacional especializado	Orientar quanto à carga horária do professor especializado considerando o número de alunos a ser atendido
Orientações da SRE Cariacica para o professor especializado	Orientar os professores especializados quanto às atividades a serem realizadas
Modelo de horário a ser organizado pelo professor especializado	Organizar os horários dos professores especializados considerando planejamento individual, trabalho colaborativo e AEE no contraturno
Relatório trimestral de visita de fiscalização à Apae de Cariacica	Fiscalizar o contrato que a Sedu tem com a Apae Cariacica
Plano de ação da educação especial na SRE Cariacica	Organizar as ações da equipe de educação especial da SRE

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Principais documentos utilizados na SRE Cariacica (Estaduais)

DOCUMENTO	FINALIDADE
Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo – 2010	Orientar o atendimento da modalidade de educação especial no Espírito Santo
Resolução nº 2.152/2010	Dispor sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e criar os Centros de Atendimento Educacional Especializado
Lei Estadual nº 9.620/2011	Garantir a prioridade na matrícula para alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais mais próximas das suas residências independente da existência de vaga ou lista de reserva.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Principais documentos utilizados na SRE Cariacica (Nacionais)

DOCUMENTO	FINALIDADE
Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000
Coleção - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – 2007	Incide na organização dos sistemas de ensino orientando o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais
Política Nacional de Educação Especial – 2008	Visa a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2010	Informa os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado
Decreto nº -7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
Glossário Educação Especial – Censo Escolar 2014	Esclarece quanto ao público-alvo da educação especial e termos utilizados nessa modalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Paralelamente a essa ação, organizamos, com a SRE, o grupo focal. Nesse momento, o nosso objetivo era conhecer os processos de construção de políticas de educação especial estabelecidas no espaço local na visão dos professores que atuam no contexto escolar. Tivemos como participantes 1 representante da

educação especial da SRE Cariacica, 17 professores especializados de escolas com e sem salas de recursos da rede estadual, localizados no município de Cariacica e 17 professores do ensino comum de turmas que possuem aluno público-alvo da educação especial (com representatividade de níveis e modalidades de ensino).

Em seguida, numa tentativa de compreender como esses textos políticos são entendidos e colocados em ação, tivemos como procedimento entrevistas individuais e grupais, bem como observação participante das atividades realizadas pela equipe da SRE Cariacica e escola comum.

Realizamos entrevistas, “[...] do tipo semiestruturadas com um único respondente (a entrevista em profundidade) ou com um grupo respondente (grupo focal)” (BAUER; GASKELL, 2014). As entrevistas individuais tiveram perguntas mais diretas e estruturadas. No grupo focal, procedemos a conversação continuada na qual os participantes puderam se posicionar livremente.

Nessas entrevistas, embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa “[...] a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas [...]. As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (GASKELL, 2014, p. 73).

As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES A e B) individuais e grupais foram direcionadas por um roteiro prévio, composto por questões abertas, permitindo-nos uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações eram fornecidas pelo entrevistado. Essa entrevista teve como objetivo captar os processos de constituição e os encaminhamentos realizados pelas políticas locais. Abordamos temas acerca dos programas e ações desenvolvidos pela rede estadual, utilizando questões relativas ao processo histórico de inclusão escolar, estruturação dos serviços especializados e implantação das leis em vigor na educação especial. Envolvermos os profissionais descritos no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Entrevistas realizadas

INSTRUMENTO	LOCAL	PROFISSIONAL	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Grupo focal	SRE	Professores especializados e do ensino comum	Matutino – 18 Vespertino – 18
Entrevista individual	Escola	Professores especializados	10
Entrevista individual	Escola	Gestores escolares	5
Entrevista individual	Escola	Cuidador	2
Entrevista individual	Escola	Intérprete	1
Entrevista grupal	SRE Cariacica	Educadores responsáveis pela educação especial na SRE	3
Entrevista individual	Apae Cariacica	Pedagoga e professora especializada e diretora	3
Entrevista grupal	Sedu	Equipe técnico-pedagógica da subgerência de educação especial	8
TOTAL			68

Fonte: Elaborado pela autora.

A observação participante foi uma prática frequente em nossas ações e, nessa oportunidade, priorizamos o acompanhamento de atividades formativas (Quadro 5) e de assessoramento (Quadro 6) às escolas, descritas a seguir:

Quadro 5 – Atividades formativas (continua)

Nº	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
1	Observação na reunião de professores especializados	Professores especializados e técnicos da EE na SRE	Reunião de final do ano de 2015 de ano organizada pela SRE

Quadro 5 – Atividades formativas (conclusão)

Nº	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
2	Semana inclusiva	Atividade sugerida pela SRE Cariacica e organizada pelas escolas regulares	Ação que visa a fomentar, no ambiente escolar, reflexões acerca da educação inclusiva
3	Reunião inicial com profissionais especializados	Atividade realizada pelas técnicas da educação especial na SRE Matutino – professores especializados da área da surdez Vespertino – professores especializados nas áreas de di, dv. ah/sd	Ação que orienta os professores quanto ao atendimento educacional especializado. Nessa oportunidade, há, por parte da SRE, acompanhamento do atendimento educacional especializado que ocorre na escola comum
4	Reuniões formativas regionalizadas (5 regiões)	Professores especializados de cada região	Reuniões que envolvem os diversos profissionais que atuam na educação especial tendo em vista discutir as questões específicas de cada região
5	Reunião de orientação do atendimento de ah/sd	Diretores das escolas envolvidas e professores especializados na área de ah/sd	Orientação sobre o atendimento educacional especializado na área de ah/sd
6	Participação no fórum de pais	Equipe técnico-pedagógica, professores especializados e pais de alunos público-alvo da educação especial	Aproximação da família e escola para dialogar sobre questões relativas aos alunos público-alvo da educação especial

Fonte: Elaborado pela autora.

di – deficiência intelectual

dv – deficiência visual

ah/sd – altas habilidades/superdotação

Quadro 6 – Atividades de assessoramento (continua)

Nº	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
1	Assessoramento à EEEFM “A”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Conversa com família de aluno que não está frequentando todos os dias a escola por ter que revezar com a Apae. A mãe diz que fica cansativo e a escola necessita de mais um cuidador
2	Assessoramento à EEEFM “B”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Conversa com o pai de aluno cadeirante recém-chegado de Vila Velha. O aluno frequenta Apae e o Crefes. O pai disse que, quando vai à Apae, fica cansado e que não consegue vir para a escola
3	Assessoramento à EEEF “C”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Visita por solicitação da pedagoga que está com dificuldades de entender-se com a professora especializada DI no que se refere à organização de seus horários
4	Assessoramento à EEEF “D”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Orientação aos profissionais da escola no que se refere ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial
5	Assessoramento à EEEFM “E”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Orientação aos profissionais da escola no que se refere ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial
6	Assessoramento à EEEFM “F”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Orientação aos profissionais da escola no que se refere ao atendimento aos alunos público alvo da educação especial

Quadro 6 – Atividades de assessoramento (conclusão)

Nº	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
7	Assessoramento as EEEF “G”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Orientação aos profissionais da escola no que se refere ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial
8	Assessoramento à EEEF “H”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Orientação aos profissionais da escola no que se refere ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial
9	Assessoramento à EEEF “I”	Equipe técnico-pedagógica e professores especializados	Orientação aos profissionais da escola no que se refere ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as ações realizadas pela equipe, acompanhamos as atividades formativas e de assessoramento. Essas ações se apresentaram relevantes para nós diante do quadro de ações da SRE Cariacica, na medida em que se colocam como um momento de esclarecimento, no que se refere à política e ao direito dos alunos público-alvo da educação especial, bem como uma forma de trocar experiências entre os profissionais que atuam na modalidade de educação especial.

As ações formativas têm uma dinâmica na maneira a estabelecer diálogos entre os professores por área de atendimento, deficiência intelectual e visual, surdez e altas habilidades/superdotação. Uma outra forma de agrupamento usada pela SRE Cariacica é reunir todos os professores das diversas áreas da educação especial por região.

O acompanhamento ao atendimento aos alunos por meio de assessoramento é uma forma que a SRE tem de aproximar o olhar em grande escala, tendo a oportunidade de conhecer os alunos, os espaços destinados às salas de recursos e dialogar com as famílias.

Durante os meses de agosto e setembro de 2016, realizamos acompanhamento das atividades dos professores especializados em escola regular de ensino médio no turno matutino, duas vezes por semana. Nesse período, procuramos acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores especializados.

Fizemos a apresentação dos objetivos da pesquisa para os professores especializados e para o corpo técnico da escola, conhecemos os alunos na sala de aula, observamos o trabalho colaborativo na escola e também como se dava o atendimento educacional especializado e a articulação com os professores do ensino regular. A nossa passagem pela escola, ou seja, esse acompanhamento das atividades realizadas e entrevistas com professores e gestores da escola foi interrompida pelo movimento de ocupação dos alunos na escola.

Destacamos a seguir no Quadro 7, as atividades que acompanhamos na escola regular:

Quadro 7 – Atividades realizadas na escola (continua)

Nº	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
1	Apresentação dos objetivos da pesquisa para os professores especializados e para o corpo técnico da escola	Pedagogo, diretor, representante da SRE	A escola apresentou receptividade à pesquisa
2	Acompanhamento do atendimento de uma família de aluno público-alvo da educação especial	Representante da SRE, diretor da escola, professora especializada na área de deficiência intelectual e a mãe da aluna	O motivo da reunião era o grande número de faltas da aluna
3	Levantamento de documentos de organização escolar (lista de alunos atendidos, horários dos professores, relatórios dos alunos)	Professores especializados	Coletamos esses documentos com os professores especializados

Quadro 7 – Atividades realizadas na escola (conclusão)

Nº	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
4	Conhecer os alunos na sala de aula	Professor especializado e alunos	Fomos de sala em sala conhecendo os alunos ou em atividades diversas
5	Observação de trabalho colaborativo na sala de aula	Professor especializado e professor do ensino regular	Na época em que estivemos na escola as turmas estavam com um projeto de apresentação das regiões do Brasil e os professores encontravam-se em constante interação
6	Observação de atendimento educacional especializado	Professor especializado e aluno	O atendimento nesse período se dava a partir das necessidades e conteúdos previstos no projeto. Vestuário e produção de materiais
7	Dia de apresentação de um projeto desenvolvido pela escola envolvendo os alunos público-alvo da educação especial	Professores do ensino regular, professores especializados e alunos	Apresentação que envolveu todos os alunos
8	Entrevista com a professora especializada na área da surdez	Professora especializada na área de surdez	-
9	Entrevista com a professora especializada na área de deficiência intelectual	Professora especializada na área de deficiência intelectual	-
10	Entrevista com a cuidadora	Cuidadora	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao cartografar os diversos contornos dos dispositivos disponibilizados aos alunos, tendo em vista a escolarização, um deles foi a escola. Esse espaço possibilitou que nos aproximássemos dos alunos e dos professores por meio de observação, diálogos e entrevistas, tendo em vista conhecer a política de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Entendemos que o trabalho cartográfico, com a participação de atores sociais, pode dar visibilidade às diversidades locais, trazendo elementos de análise para as políticas pensadas/gestadas em pequena e média escala com vistas a promover o reconhecimento das demandas locais.

Esse processo de mapeamento das demandas e reconhecimento das necessidades locais cria elementos para a transformação das políticas públicas, bem como cria espaço para evidenciar/denunciar as necessidades decorrentes das fragilidades políticas.

Destacamos ainda que os movimentos instituídos pelos atores sociais é que vão nos indicando os caminhos a seguir, e essa atividade de organizar o acompanhamento das ações foi desencadeadora de iniciativas de reflexão sobre o instituído pelos atores sociais.

4 A GEOGRAFIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para situar o desenvolvimento das políticas de educação especial no Brasil, é importante ressaltar que os últimos tempos têm sido um período de transformações emblemáticas pela riqueza de movimentos que ampliam as possibilidades de diálogo sobre a educação inclusiva no Brasil.

Nesse processo de mudanças ocorridas nas políticas públicas de educação especial no Brasil, voltamos o nosso olhar para as produções acadêmicas recentes. Assim, vamos dialogar com teses, dissertações e outras publicações que nos indicaram simultaneidades temporais acerca das políticas públicas de educação especial no Brasil, tendo como foco central o Espírito Santo e o município de Cariacica.

Consideramos que, ao longo desta revisão de literatura, será possível encadear situações relatadas nas produções que se aproximam do nosso espaço-tempo vivido. Esses relatos são relevantes por reconhecermos nesses trabalhos as diferentes culturas, histórias, tradições e práticas que coexistem nas escolas e por isso traduzem de alguma forma a política de educação especial brasileira.

Tendo em vista que elegemos a rede estadual de ensino do município de Cariacica como *locus* de pesquisa, iniciamos com a tese de Martins (2011), “Educação especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: um diálogo possível”, que buscou compreender os movimentos que se estabeleciam entre os setores da SRE de Cariacica e a articulação das ações voltadas à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos municípios que estão sob sua jurisdição.

É importante para esta pesquisa conhecer as potências e os embriões locais/globais ressaltados no trabalho de Martins (2011). Dentre eles, destacamos a organização dos atendimentos aos alunos, os momentos pedagógicos de planejamento entre professores regentes e professores especialistas e as formações organizadas pela SRE Cariacica, que continuam sendo potencializadores das políticas em ação dessa SRE. A autora também faz um histórico da criação da SRE Cariacica que efetivamente ocorreu em 2007, entretanto ela resgata movimentos anteriores, que colocam o município de Cariacica como propulsor das políticas em ação juntamente

com a Sedu por sediar o Subnúcleo Regional de Educação, a partir de 1985, e o Núcleo Regional de Educação em 1988. Entretanto, nesse período, a autora aponta para “[...] uma inconstância nas ações desempenhadas por esses órgãos e, de certa forma, uma não consolidação de ações para o desenvolvimento de políticas de escolarização para os alunos da educação especial” (MARTINS, 2011, p. 221). Esse descompasso foi atribuído à falta de estabilidade dos profissionais e de consolidação e continuidade dos trabalhos realizados.

O estudo de Martins (2011) evidenciou: o reduzido número de escolas que ofertavam o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência; a carência de materiais e de espaço físico para o trabalho com os alunos; bem como grandes/constantemente investimentos na instituição filantrópica sem fins lucrativos, que atendiam aos alunos, hoje considerados público-alvo da educação especial.

A autora entendeu que seria necessário ocorrer um rompimento com os vínculos criados ao longo da história da educação especial no Espírito Santo que, por muitos anos, foi escrita por meio de instituições filantrópicas especializadas com financiamento público.

Reconhecemos que o exercício de estabelecer a educação inclusiva nas escolas regulares é uma prática contra-hegemônica nos dias atuais, pois, apesar de identificar avanços nas práticas escolares, com legislação no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento nos textos das legislações, essas políticas ainda se apresentam frágeis diante da organização escolar.

Nossa escola, com uma organização ainda muito permeada pela ciência moderna, tem dificuldade de incluir alunos que apresentam alguma diferença, cabendo a nós, pesquisadores, olhar para os contextos invisibilizados pela pensamento lógico/hegemônico que predominou por boa parte do século XX.

Ao ler a tese de Gobete (2014), “Educação especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2012: política e direito à educação”, identificamos movimentos na capital do Espírito Santo, Vitória, que se articulam com nosso trabalho, quando analisa as

políticas públicas de educação especial, considerando o princípio do direito à educação historicamente conquistado e legitimado.

Gobete (2014) teve como objetivo analisar a política de educação especial no município de Vitória, considerando o movimento de mudanças políticas e legais em nível nacional e local. Tomou como fonte importante de pesquisa os documentos escritos, realizando análise documental e do discurso.

A autora dialoga com os conceitos teóricos de Norberto Bobbio e com produções de autores brasileiros, quanto à articulação das políticas locais com o movimento político nacional. Retrata a ênfase da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no atendimento educacional especializado realizado no contraturno prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, não substitutivo à escolarização. Movimento este importante para a definição de políticas que garantam aos alunos público-alvo da educação especial a prescrição legal de caráter obrigatório do ensino fundamental.

Quanto às diretrizes que orientam a política de educação especial, no município de Vitória, a autora observou que, mesmo seguindo a concepção nacional de atendimento educacional especializado, no turno inverso ao da matrícula dos alunos, há uma preocupação com a aprendizagem na classe comum do ensino regular e com o acesso ao currículo, demandando ações de formação e de acompanhamento ao trabalho pedagógico das escolas, que buscam assegurar a apropriação desse currículo a partir dos ritmos próprios de aprendizagem de cada aluno, que não podem ser previamente determinados.

Destacou, como possibilidades para a consolidação de ações na educação: articulação de políticas entre os vários entes da Federação; fortalecimento das ações previstas na política de educação especial para a formação; trabalho articulado entre professor especializado e professores da classe comum do ensino regular.

Ao ler estudos no âmbito nacional, também foi possível observar que há prolongamentos das políticas nacionais nas diretrizes estaduais e municipais brasileiras. Gonzalez (2013), em sua tese de doutorado, intitulada “Educação

especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relação de gênero e cor/raça”, teve como objetivo analisar as interfaces entre encaminhamentos e matrículas de alunos e alunas com deficiência intelectual em serviços de educação especial, com recorte de gênero e cor/raça na rede municipal de São Paulo. Ao realizar esse trabalho, por meio da metodologia do estudo de caso, discorre sobre a organização dos atendimentos no município de São Paulo, dando-nos indicativos de semelhança nas ações de nosso Estado e esclarecendo que os documentos que regem a política de educação especial no município de São Paulo estão pautados em diretrizes da União, apresentando avanços significativos.

Dialoga com a legislação identificando as atribuições do professor do atendimento educacional especializado e, como Gobete (2014), também considera que há avanços nos procedimentos relacionados com a atuação colaborativa entre professor especializado e professor do ensino regular.

Delevati (2012), em sua dissertação “AEE: que atendimento é este?” As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS”, buscou compreender como o atendimento educacional especializado vem se configurando em um contexto local, com ênfase nas diretrizes políticas que caracterizam o serviço e na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Assim, olhou as políticas considerando as influências nacionais e internacionais e sua relação com o contexto local com base nos estudos sobre complexidade de Edgar Morin (2005) e nas análises políticas dos autores Stephen Ball (2001) e Jeferson Mainardes (2006).

Destacou que, em todo o País, discute-se sobre as diversas configurações que o atendimento educacional especializado vem apresentando na busca por garantir esse atendimento àqueles que necessitam. Observou que, em muitos casos, os estudantes eram atendidos no próprio turno de sua escolarização, por exemplo, alunos da educação de jovens e adultos, alunos de escolas de difícil acesso, alunos de áreas rurais ou alunos de sala onde há professor em apenas um turno, por falta de profissionais docentes.

Foram identificadas ainda diferentes formas de atendimento, encontrando-se alunos matriculados na escola regular que frequentam a sala de recursos da própria escola, de outra escola da região ou a Apae.

Este trabalho assemelha-se a outros estudos, quando considera que conteúdos, procedimentos e metodologia envolvem a relação do atendimento educacional especializado com o ensino comum, devendo incidir no espaço de intercessão e na ampliação das possibilidades de inclusão escolar dos alunos.

Prieto (2013), em artigo intitulado “Inclusão escolar e a constituição de políticas públicas”, tem diversas contribuições para o nosso trabalho, na medida em que propõe analisar os modos de organização do atendimento educacional especializado, tendo em vista a grande aproximação que a autora tem com o processo de instituição de políticas públicas de educação especial na rede municipal de Ensino de São Paulo. A autora voltou o seu olhar para a política, por meio de pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas em pequenos grupos, questionários aplicados a profissionais da educação especial de órgãos regionalizados e análise de fontes documentais.

Chamou a atenção para o fato de não haver correspondência entre o número de salas de recursos e o total de professores especializados e alunos por eles atendidos. Acrescentou ainda que “[...] quase a totalidade das salas de recursos era usada para atender alunos caracterizados com deficiência intelectual e, como não havia serviço específico para TGD, estes alunos eram atendidos nesses mesmos locais” (PRIETO, 2013, p.114).

Kassar (2013), em seu artigo “O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial”, na tentativa de identificar o que pode ser considerado “especial” na educação escolar e o que poderia contribuir com a escolaridade do aluno com deficiências, fez uma análise documental da história da educação especial brasileira, elegendo documentos que, de certa forma, definiram as ações adotadas neste país a respeito dessa forma de atendimento.

Destaca que o atendimento especializado às pessoas com deficiência esteve, ao longo de sua história, vinculado com a reabilitação e o atendimento terapêutico.

Apesar dos avanços ocorridos nos últimos tempos e com mais intensidade a partir da política estabelecida nacionalmente em 2008, estamos em um momento em que será necessário identificar possibilidades “[...] que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades dos indivíduos com características muitas vezes bastante específicas” (KASSAR, 2013, p. 39).

As autoras Martins (2011), Gobete (2014), Gonzalez (2013), Delevati (2012), Prieto (2013) e Kassar (2013) dialogaram com a legislação mais recente e colocaram em destaque a discussão de políticas especificamente direcionadas aos alunos com deficiência, no entanto observaram que a efetivação dos direitos garantidos em forma de documentos legais ainda não se faz presente em todas as escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica – 2008 – é citada em todos os trabalhos estudados. Delevati (2012) e Gobete (2014) destacaram nessa política a supervalorização do espaço da sala de recursos multifuncional e a ampliação das atribuições do professor especializado para identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos. Nos municípios pesquisados, o protagonismo tem sido assumido pelos professores do atendimento educacional especializado.

A aproximação das ações da sala de aula comum com o atendimento educacional especializado constitui, ainda, um desafio a ser enfrentado. Fica evidente a necessidade da articulação da educação especial com o ensino comum nos trabalhos apresentados, bem como em Vieira (2007), Jesus (2006), Capellini (2004) que, apesar de anteriores à Política Nacional vigente, já indicavam o trabalho colaborativo como elemento potencializador da inclusão escolar.

No que se refere às políticas públicas de educação especial a partir de 2008, os autores citados constataram avanços sobretudo quanto à organização da oferta de serviços de apoio especializado, no entanto a provisoriedade dos espaços para funcionamento, a incompletude dos profissionais necessários e o acúmulo de trabalho indicavam tarefas a serem cumpridas no âmbito da educação.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), colocar a política em ação também depende da aproximação da política em questão com a cultura da escola e com a infraestrutura local.

Gonzalez (2013) e Martins (2011) ressaltaram que orientações são elaboradas, no entanto muitas não chegam a se tornar ações efetivas na escola. Já Prieto (2013) explicou que, em São Paulo, nem sempre as diretrizes e orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação conseguem abarcar as peculiaridades locais. Nesse sentido, entende que seria necessário proporcionar interações coletivas em todos os espaços de aprendizagem da escola e também fora dela.

Destacaram, nessas diretrizes políticas, a criação de condições para efetivar a inclusão escolar e também fragilidades no desenvolvimento dessas ações, quando percebem a manutenção de atendimentos historicamente naturalizados, via instituições especializadas em educação especial. Ainda que as autoras entendam que as políticas municipais não estão descoladas das políticas macro em âmbito estadual e nacional, na medida em que analisam dados de um determinado município brasileiro, elas nos ajudam a constituir um mapa das condições sobre as quais se assentam as políticas atuais.

Nesta análise, observamos que há proximidade de ações realizadas em alguns estados brasileiros e se destaca o intercâmbio de ideias e ações entre os municípios ou rede de ensino com as especificidades que emergem no contexto, compartilhando com a perspectiva nacional de educação para as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

4.1 O ESPÍRITO SANTO E A REDE ESTADUAL DE ENSINO

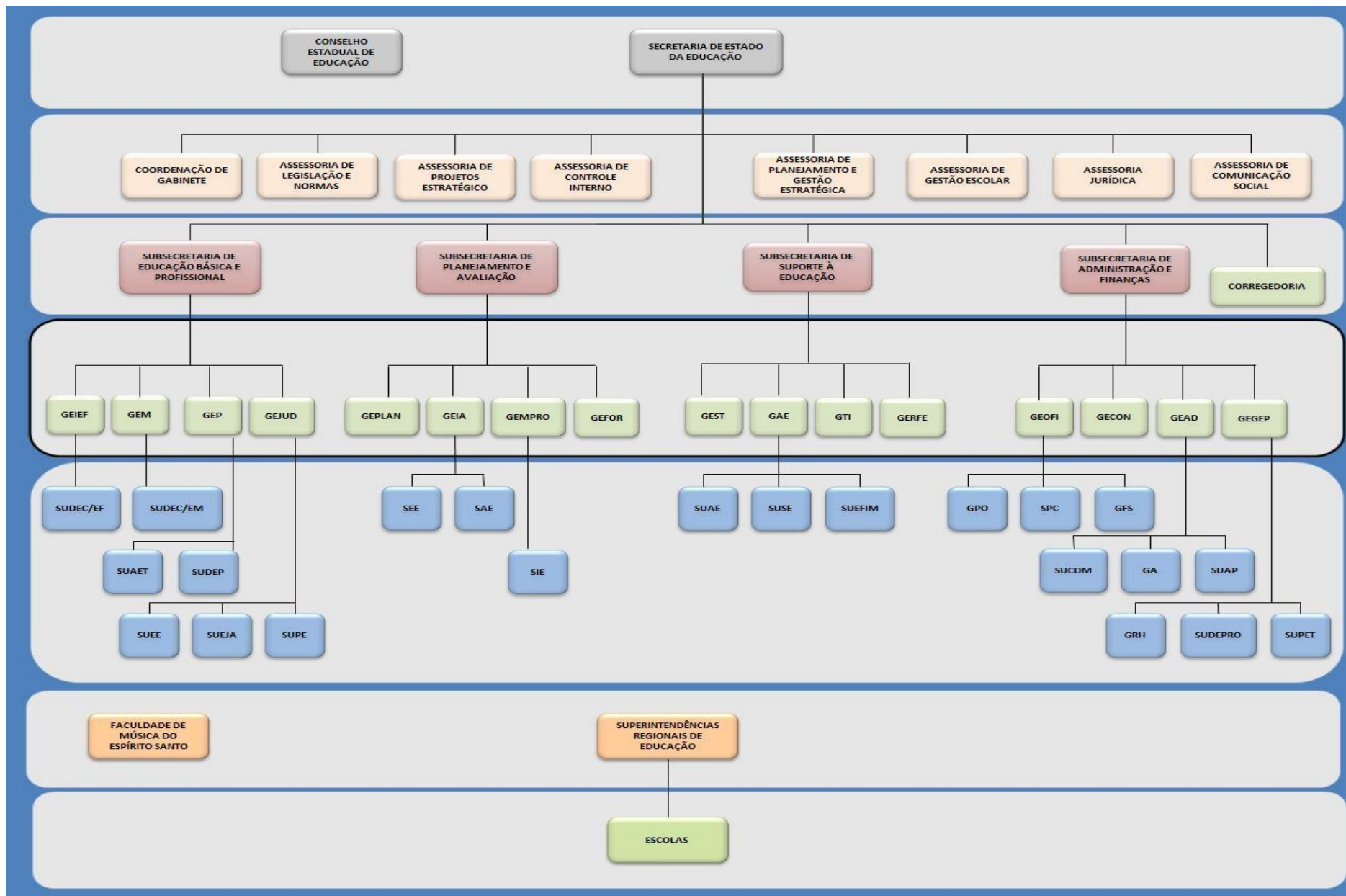
O Espírito Santo, Estado (Mapa 2), que compõe a Região Sudeste do Brasil, possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), uma população de 3.578.067 habitantes e uma área territorial de 46.077km,² na qual se encontram 78 municípios.

Mapa 2 – Localização do Espírito Santo na Região Sudeste e no Brasil



Fonte: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>

No estado do Espírito Santo, a Sedu mantém, em sua estrutura organizacional, quatro Subsecretárias que promovem o suporte educacional à educação básica. Dentre estas, a Subsecretaria de Educação Básica e Profissional, onde está localizada a Gerência de Educação, Juventude e Diversidade (Gejud), tendo como parte integrante a Subgerência de Educação Especial (Suee). Para facilitar a compreensão dessa organização, colocamos a seguir o organograma da Sedu onde está localizada a Suee.



Fonte: site da Sedu (2017).

A Sedu tem como propósito “[...] formulação e implementação das políticas públicas estaduais que garantam ao cidadão o direito à educação; a promoção dos diversos níveis, etapas e modalidades de educação ao seu nível de competência”[...] (acesso em 14 dez. 2017).

Essa Secretaria, dentre outras competências, realiza a coleta de dados de matrícula nas escolas de todo o estado e alimenta o sistema nacional do Censo Escolar.⁷ Sendo assim, solicitamos à Sedu dados das escolas do Espírito Santo e do município de Cariacica com as quais trabalharemos neste item. Essas informações, alimentadas no Censo Escolar, são utilizadas

[...] para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos, como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2013).

Devemos esclarecer que o Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que se realiza anualmente em âmbito nacional. Esse levantamento é feito por meio de preenchimento do formulário *on-line* (Educacenso) por parte das escolas públicas e privadas em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o País.

Tomamos para análise os dados de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino e os seus movimentos de inserção no ensino comum, nas unidades administrativas públicas ou particulares, rurais ou urbanas.

No Censo Escolar dos últimos anos, observamos significativos avanços na área da educação especial no Brasil e no Espírito Santo. Assim, destacamos a série histórica de 2007 a 2016, por se tratar de período de grande inserção de alunos público-alvo da educação especial na educação básica, ocorrida no cenário nacional e estadual.

⁷ Censo Escolar – trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Esse movimento foi desencadeado por mudanças significativas na política e legislação vigentes da modalidade de educação especial.

A partir dos dados do Censo Escolar, no que se refere às matrículas na rede regular de ensino de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, organizamos, na Tabela 1, a seguir, uma série histórica de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no período de 2007 a 2016.

Tabela 1 – Número de alunos com necessidades especiais matriculados no Espírito Santo por rede de ensino

ANO	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2007	1.150	2	5.917	406	7.475
2008	1.706	3	9.635	514	11.858
2009	1.387	4	5.876	433	7.700
2010	2.611	12	10.659	581	13.863
2011	3.245	14	10.069	512	13.840
2012	3.830	51	12.739	739	17.359
2013	4.183	72	13.175	744	18.174
2014	4.879	90	14.248	749	19.966
2015	5.359	108	15.885	805	22.157
2016	5.311	120	16.702	930	23.063

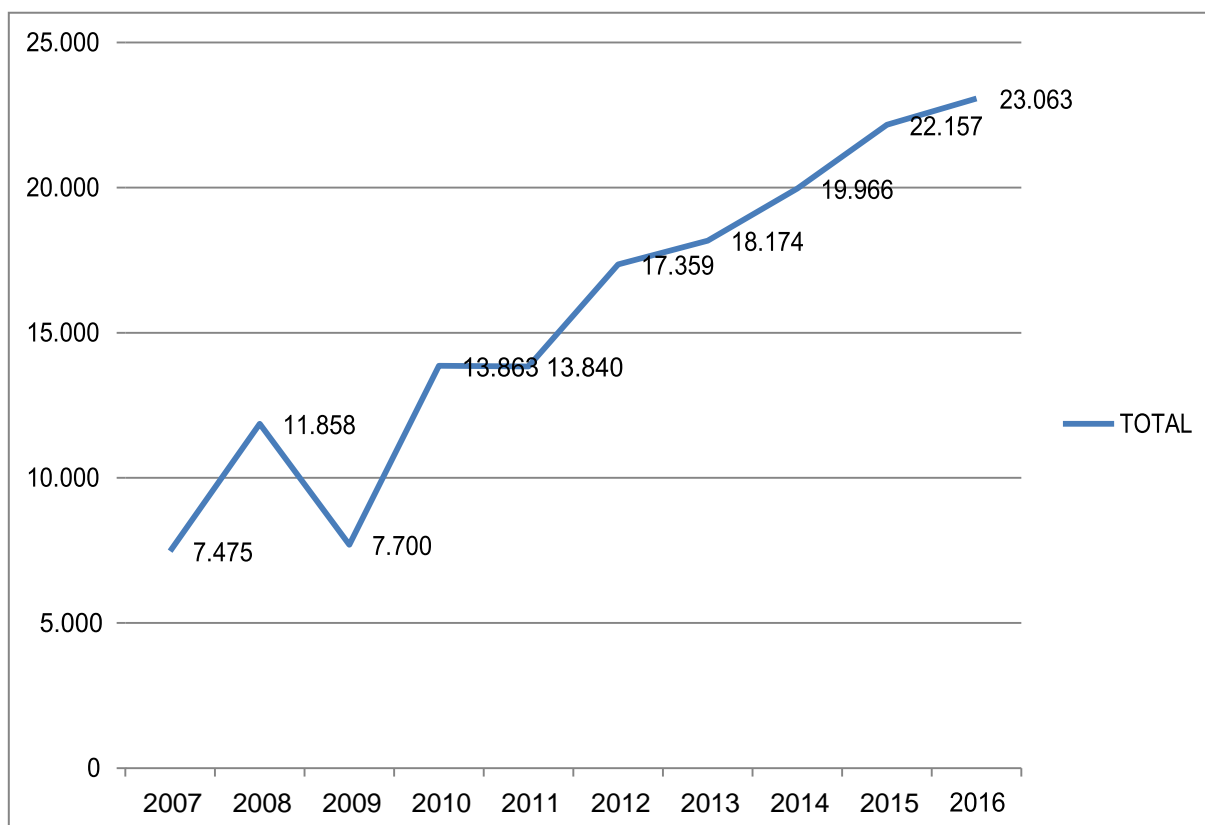
Fonte: Sedu (2015-2016).

Ao analisar essa série histórica, observamos que, no ano de 2007, registra-se um total de 7.475 alunos incluídos no ensino regular; em 2008, os números cresceram para 11.858; já em 2009, foram 7.700 alunos. Uma hipótese sobre o avanço, seguido de um retrocesso, em 2009, evidenciado nos números, são as atualizações das terminologias e conceitos realizados nesse período para identificação dos alunos, efetivando-se nas mudanças ocorridas no Censo Escolar.

Com a intenção de dialogar com a evolução de matrículas de alunos público-alvo da educação especial registrados no Censo Escolar das Escolas de Educação Básica

do Espírito Santo, elaboramos um gráfico que demonstra o avanço de matrículas de alunos público-alvo da educação especial.

Gráfico 1 – Demonstrativo da evolução de matrículas de alunos público-alvo da educação especial na rede regular no estado do Espírito Santo



Fonte: Elaborado pela autora, tomando como base os dados da Tabela 1.

Do ponto de vista quantitativo, os dados do Censo Escolar, no Estado do Espírito Santo, registraram, no período que compreende 2007 a 2015, um aumento de cerca de 196% nas matrículas anuais do ensino regular de alunos considerados público-alvo da educação especial. Tomando como ponto de análise comparativa a matrícula dos alunos nas redes estadual e municipal de ensino, percebemos que, no fluxo da matrícula no Espírito Santo, de maneira ampla, em 2007 e 2008, há crescimento, com queda em 2009, e o aumento se mantém nos anos subsequentes. Esse aumento da matrícula na escola regular evidencia que a rede estadual passou a criar novas relações com as instituições especializadas, pois se, por muito tempo, tal espaço-tempo concentrava a matrícula dos alunos, agora, com a Política Nacional de Educação Especial de 2008, essas instituições necessitam estabelecer uma relação de “complementaridade” com as escolas comuns, tendo em vista que o

atendimento educacional especializado não pode ser substitutivo ao currículo comum. Cabe ressaltar que a rede estadual se coloca como financiadora de muitas ações das instituições especializadas. Até 2012, esse financiamento se dava por meio de repasse de subvenção social e cessão de profissionais e, atualmente, essa relação público-privada ocorre por meio de contrato.

Em 2016, percebe-se que houve pequena redução no número de alunos público-alvo da educação especial na rede estadual de ensino, apesar de o aumento ter se mantido nas outras redes de ensino. Supõe-se que essa diferença tenha ocorrido considerando a ampliação dos critérios para definição dos alunos público-alvo da educação especial estabelecidos pela Sedu nas análises dos processos de localização de professores especializados.

Na legislação estadual, podemos observar um movimento em consonância com o movimento nacional instituindo políticas que assegurem o direito de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Pantaleão (2012, p.16) reitera essa informação quando constata que,

Nos últimos anos, a Secretaria Estadual de Educação vem diagnosticando a realidade educacional da Educação Especial do Estado do Espírito Santo, seja por meio de estudos com ênfase nas políticas públicas, seja por situações mais pontuais, com ênfase nas ações e práticas no intuito de melhor qualificar os serviços que ali são oferecidos bem como na tentativa de garantir que tais serviços ocorram em consonância com as políticas vigentes no que se refere às pessoas em situação de deficiência.

Além desse movimento favorecedor da educação inclusiva, destacamos, a seguir, ações que foram planejadas com base no registro de matrículas de alunos no Censo Escolar:

- a) criação de salas de recursos multifuncionais, bem como a aquisição de equipamentos, mobiliários adaptados e de materiais pedagógicos para as salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas estaduais, em parceria com o Governo Federal, bem como a manutenção por meio de verba específica estadual;
- b) criação do cargo de cuidador para as escolas regulares, contratação de intérpretes, instrutores, professores especializados, cuidadores para as

escolas da rede estadual de ensino e formação específica para professores nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva e altas habilidades/superdotação para atuar nas escolas regulares;

- c) adesão ao programa federal “Escola Acessível”, que visa a adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

Nesse período em que colocamos em análise os dados do Censo Escolar foi possível observar que foram instituídos documentos e ações favorecedoras do processo de inclusão dos alunos, no entanto, diante do grande avanço das matrículas, consideramos ainda tímidas as ações realizadas.

Para entendermos um pouco melhor as ações inclusivas previstas pelas políticas públicas atuais, vamos discorrer inicialmente sobre o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs) que se apresenta como suporte principal à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, como previsto nos documentos legais para todo o Brasil.

A implantação de SRMs ganha força a partir de 2008 e cresce de forma gradativa em todo o Brasil.

A implantação das SRMs se constitui em ação do Governo Federal em parceria com os Governos Estaduais e Municipais. O processo se deu com base nos dados de escolas públicas que possuíam matrícula de alunos público-alvo da educação especial, coletados pelo Censo Escolar do ano anterior. Essas escolas puderam ser indicadas pelo estado ou municípios para receber equipamentos, material pedagógico e mobiliário do Governo Federal; no entanto, o espaço físico adequado, a localização de professores especializados e a manutenção dos equipamentos se constituem em responsabilidade das redes de ensino estaduais ou municipais.

Tendo em vista que muitos municípios, nesse período, ainda não haviam se organizado para atender aos alunos público-alvo da educação especial, a rede estadual de ensino garantiu pelo menos uma sala de recursos multifuncional em cada município do estado.

Contamos no Espírito Santo, com um total de 773 SRMs, sendo 320 em escolas regulares da rede estadual de ensino e 453 localizadas em escolas regulares nas redes municipais de ensino (CENSO ESCOLAR - 2016).

De acordo com a Resolução nº 04/2009 e com o “Manual de orientação para implantação das SRM do MEC/2010”, o atendimento educacional especializado é realizado nas SRMs, embora a Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica ressalte a importância do trabalho articulado entre professores especializados e professores do ensino comum.

Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado objetiva a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo em vista a autonomia e independência do aluno dentro e fora da escola. Esse atendimento deve ocorrer por meio de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de ajudas técnicas e tecnologia assistiva, diferenciando-se das atividades de sala de aula comum e não substituindo a escolarização.

Sobre o atendimento educacional especializado, devemos considerar que é uma das atividades, constitucionalmente, asseguradas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que eles possam exercer o direito à diferença e à igualdade de oportunidades no processo de escolarização. No exercício desses direitos, as legislações preconizam a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos no contexto da escola (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, por meio da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos multifuncionais. A SRM, de acordo com a legislação e a política atual, constitui-se em um ambiente pedagógico, localizado em escolas do ensino regular, dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, por professor especializado, com vistas a atender aos alunos matriculados na rede regular pública de ensino e que

apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Os professores especializados, que atuam nas salas de recursos, deverão apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação, tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, *soroban*, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos e outros (BRASIL, 2008).

Nesse detalhamento legal, no que se refere ao programa de implantação de sala de recursos, observamos que há um embrincamento necessário ao que ocorre em sala de aula regular e em sala de recursos multifuncionais, entre professores especializados e professores do ensino comum. Há que se considerar que essa organização não está dada pela legislação e deverá ser detalhada pelo sistema de ensino.

A rede estadual de ensino prevê, na carga horária do professor especializado, um tempo de atuação conjunta entre professores do ensino comum e professores especializados. Consideramos, então, que o atendimento educacional especializado, que tem como finalidade promover a aquisição do conhecimento que é efetivamente trabalhado em sala de aula, deverá ir para além do trabalho que se realiza na sala de recursos multifuncionais, tornando essa relação entre professores cada vez mais próxima na atuação.

Esses novos caminhos trilhados pelas políticas educacionais inclusivas, consideramos conquistas no que se refere à ampliação do direito de todos à educação com a promoção da eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação.

Outras ações relacionadas com o financiamento e implementação e/ou aparelhamento de espaços para o atendimento educacional especializado

significaram e ainda significam movimentos importantes em atenção às necessidades educacionais especiais do público-alvo da educação especial.

Dentre elas, colocamos a criação da função de cuidador de alunos, tendo em vista o acompanhamento aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento diante da necessidade de alguns alunos de apoio para higienizar-se, locomover-se e alimentar-se.

Os avanços significativos nas matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares do Espírito Santo movem essa rede de ensino para abarcar outros programas federais, por exemplo, o programa Escola Acessível que visa a “[...] promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular” (Acesso em 5 jul. 2017).

O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito deste programa são financiáveis as seguintes ações:

- Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora;
- Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis (Acesso em 5 jul. 2017).

Essas ações específicas voltadas para a educação especial encontradas na rede estadual de ensino do Espírito Santo foram organizadas juntamente com o Governo Federal, entretanto ganham características próprias na Sedu, na SRE e na escola.

Porém, há ainda muito o que se definir numa implantação de políticas. Apesar da grande influência nacional no nosso estado, essas políticas não estão dadas *a priori* e a compreensão desse fato ressalta a importância de cada um no processo de garantia do direito de todos à educação que, a nosso ver, já está estabelecido com grande monta nos textos que regem o Estado.

A rede estadual de ensino mantém, em seus quadros de atendimento, além do atendimento em sala de recursos multifuncionais nas escolas regulares, o atendimento em centros:

1- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), destinado ao atendimento às pessoas com deficiência auditiva (surdez ou baixa audição). Criado pelo MEC no ano de 2005. No estado do Espírito Santo contamos com 03 (três) CAS: Cachoeiro do Itapemirim, Vila Velha e Vitória

Atribuições:

- Atendimento Educacional Especializado com Instrutores de LIBRAS;
- Atendimento Educacional Especializado nas áreas de conhecimento em LIBRAS;
- Orientar e assessorar as famílias, escolas e comunidade em geral;
- Oferecer cursos de formação para professores na área da deficiência auditiva - CAEEDA;
- Oferecer conhecimento e aprendizado de LIBRAS Básico e Intermediário para comunidade em geral;

2- Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) - Vitória destinado ao atendimento às pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão). Criado pelo MEC no ano de 1998.

Atribuições:

- Produzir materiais didáticos em formato digital Acessível Dayse, Braille e Material Adaptado em Alto Relevo;
- Realizar atendimentos de: Orientação e Mobilidade (OM), Atividades de Vida Diária (AVD), Estimulação Visual, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Informática para cegos, surdocegueira, Alfabetização em Braille e música;
- Oferecer cursos de formação para professores na área da deficiência visual;
- Realizar palestras e assessorar professores na área da deficiência visual;
- Orientar e assessorar as famílias, escolas e comunidade em geral;

3- Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) – Vitória

Destinado ao atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Criado pelo MEC no ano de 2006.

Atribuições:

- Atendimento na área de robótica;
- Atendimento na área de arte;
- Orientar e assessorar às famílias e escolas;
- Oferecer cursos de formação para professores na área de Altas Habilidades/Superdotação (acesso em 25 de nov. 2017).

A Secretaria de Estado da Educação, conta hoje com atendimento na Classe Hospitalar em três hospitais, localizados nos municípios de Vitória, Serra e Vila Velha e o atendimento domiciliar é ofertado em vários municípios do estado.

O Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar será ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou

suplementar quando suas condições de saúde assim o exigirem (SEDU, 2010).

4.2 O MUNICÍPIO DE CARIACICA E A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Como já dissemos, para atendimento aos 78 municípios, a Sedu se organiza em Superintendências Regionais de Educação. Destacamos, nesta pesquisa, alguns dados referentes à Superintendência Regional de Cariacica.

Essa Superintendência é composta pelos municípios de Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina e atendia, em 2017, a 60 escolas estaduais. Destas, 54 tem alunos público-alvo da educação especial matriculados. Conforme demonstram a Tabela 2 e Gráfico 3 a seguir, 39 escolas contam com salas de recursos multifuncionais.

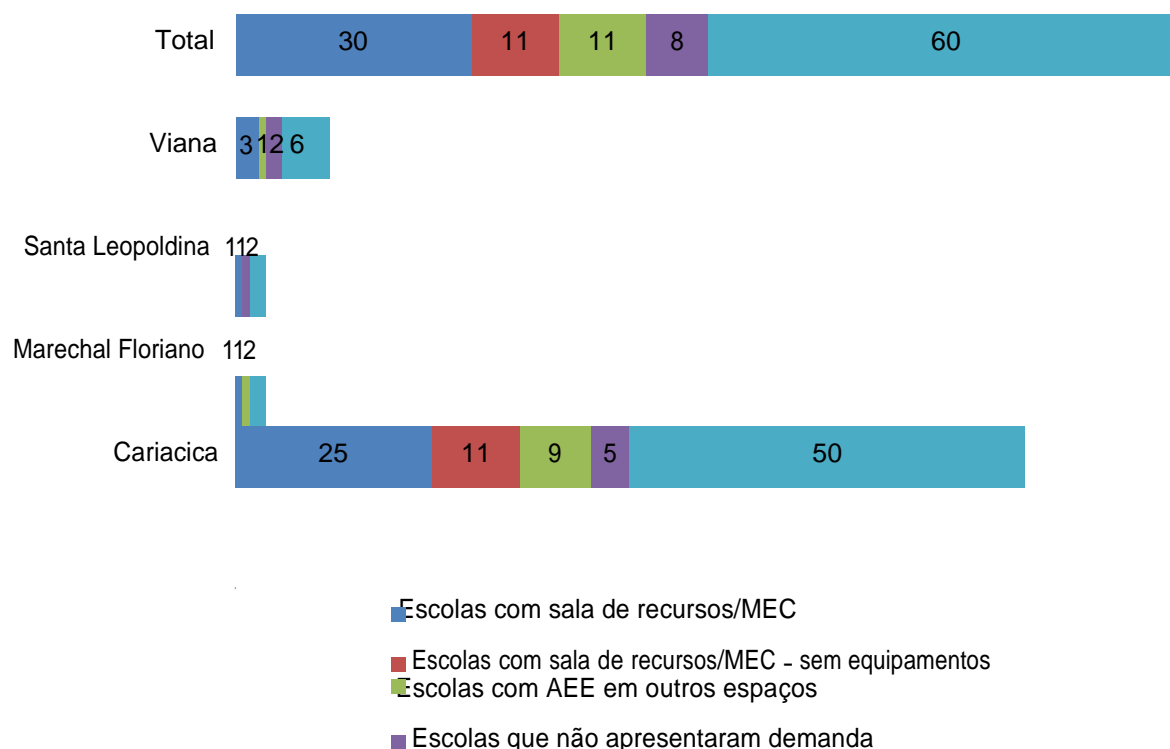
Tabela 2 – Salas de recursos multifuncionais na SRE Cariacica

INSTITUIÇÕES	REDE ESTADUAL
Escolas com sala de recursos/MEC	30
Escolas com sala de recursos/MEC - sem equipamentos	11
Escolas com AEE em outros espaços	11
Escolas que não apresentaram demanda	08
Total de escolas	60

Fonte: Superintendência Regional de Educação (2017).

Com a intenção de compreender a demanda dessa SRE, principalmente no que se refere ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, elaboramos um gráfico que apresenta as condições atuais dos espaços destinados ao atendimento educacional especializado na região da SRE Cariacica. É importante destacar que, das 60 salas de recursos, 50 localizam-se no município de Cariacica, 6 em Viana, 2 no município de Santa Leopoldina e 2 no município de Marechal Floriano (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Demonstrativo do número de escolas da Superintendência Regional de Cariacica com detalhamento sobre as salas de recursos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela SRE Cariacica (2017).

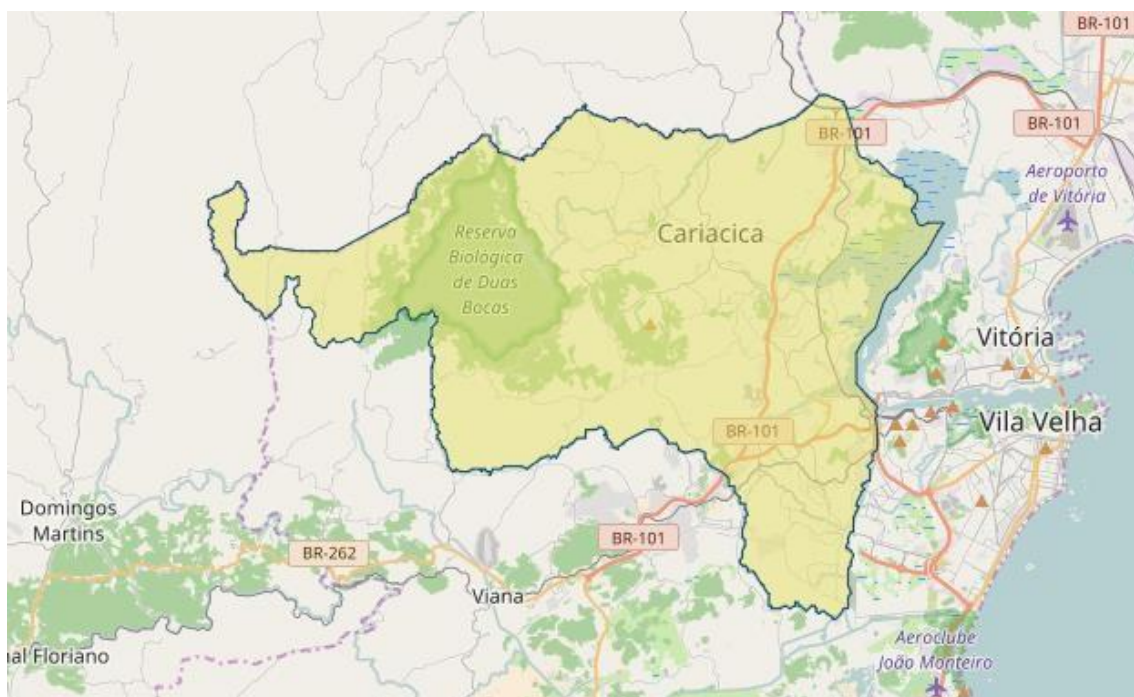
Diante da apresentação do Gráfico 3, foi possível perceber que, das 60 escolas da regional, 52 apresentam matrícula de alunos público-alvo da educação especial com acompanhamento de professor especializado na área específica. Dessas, 30 foram equipadas pelo Programa de Sala de Recursos Multifuncionais/MEC.

Grande parte das salas de recursos multifuncionais está localizada no município de Cariacica e isso ocorre devido à concentração de escolas estaduais nesse município.

É importante destacar que, de 2016 para 2017, ocorreram algumas mudanças nesse quadro e, dentre elas, o fechamento de três escolas. Esse processo de redução atribui-se ao agrupamento de escolas rurais e é um exemplo de processo de constituição de novos mapas.

O município de Cariacica possui área de 280km² e limita-se ao norte com Santa Leopoldina, a oeste com Domingos Martins, ao sul com Viana e a leste com Vila Velha, Serra e Vitória (Mapa 3). Essa localização transforma Cariacica em grande elo entre o litoral e a região serrana do Espírito Santo. O município é cortado pelas rodovias BR 262 e BR 101.

Mapa 3 – Município de Cariacica



Fonte: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>.

Tabela 3 – Número de alunos com necessidades especiais matriculados no município de Cariacica por rede de ensino

ANO	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2007	119	0	286	63	468
2008	197	0	353	74	624
2009	185	0	340	52	577
2010	274	0	824	51	1.149
2011	326	1	741	41	1.109
2012	449	2	907	70	1.428
2013	569	1	976	68	1.614
2014	689	2	1.164	66	1.734
2015	714	7	1.248	52	2.021
2016	623	10	1.345	52	2.030

Fonte: Sedu (2015-2016).

A rede estadual de ensino do município de Cariacica tem matriculados na escola comum 623 alunos público-alvo da educação especial, conforme Tabela 3 e, para atendimento às diversas especificidades desses alunos, 268 profissionais, de acordo com a Tabela 5.

Tabela 4 – Alunos público-alvo de educação especial matriculados na rede estadual de ensino do município de Cariacica

Rede	C	BV	S	DA	SC	DF	DI	D. Mult.	Aut.	S. de asp.	S. De rett	Transt. Des. Da inf.	Ah /sd	Total
Est.														
2015	4	34	22	27	1	77	431	15	25	7	0	21	50	714
2016	4	29	24	22	0	40	404	14	31	7	2	12	34	623

Fonte: Censo Escolar 2015/2016 (SEDU, 2015).

Tabela 5 – Profissionais da educação especial que atuam no município de Cariacica no ano de 2016/2017

Rede	Professor especializado					Cuidador	Interprete	Instrutor	Total
	DA	DV	DI/TGD	AH	SC				
ESTADUAL/2016	28	22	58	2	1	78	50	25	264
ESTADUAL/2017	22	23	63	3	1	89	45	22	268

- a) para os professores na área de deficiência visual e auditiva da rede estadual, os contratos são de 16 à 25 horas;
- b) para os professores DI/TGD da rede estadual, os contratos são de 16 à 40 horas;
- c) para os professores da rede estadual, os contratos de intérpretes são de 25 horas e um com 40 horas que atua no projeto ESCOLA VIVA (escola de tempo integral);
- d) para os cuidadores da rede estadual, os contratos são de 30 horas e um com 40 horas que atua na ESCOLA VIVA (escola de tempo integral);

Informamos que esses profissionais da área da educação especial, que atuam no âmbito da SRE Cariacica, são contratados.

Ao compararmos a tabela de alunos público-alvo da educação especial de Cariacica (Tabela 3) com a tabela de professores contratados para esse atendimento (Tabela 5), observamos que houve uma redução nos registros dos alunos na rede estadual de ensino do ano, bem como no município de Cariacica (Tabela 4) de 2015 para 2016 no Censo Escolar e um pequeno aumento de profissionais para atendimento às especificidades da educação especial nas escolas. Acreditamos que a redução do número de alunos ocorreu em função de um maior rigor nos critérios de identificação dos alunos, entretanto a Subgerência de Educação Especial da Sedu tem, em seus registros, ampliação no número de alunos atendidos em 2016. Identificamos assim que, apesar de ter havido redução de alunos público-alvo de educação especial no Censo Escolar, esses registros se apresentam diferentes quanto aos dados de atendimento apresentados pela SUEE.

Há diferença nas cargas horárias dos profissionais e estas ocorrem considerando a demanda apresentada por escola em cada área de atendimento. No que se refere aos professores especializados, a demanda de alunos da área de deficiência intelectual por escola é maior e, conseqüentemente, a carga horária também é maior, podendo atuar com até 40 horas numa mesma escola, o que facilita a articulação entre professor especializado e professor do ensino comum. Para os intérpretes, a carga horária é de 25 horas por turma que tem matrícula de aluno surdo, considerando que ele acompanha os alunos nas diversas atividades escolares.

Conforme a Tabela 5, em 2016, a SRE Cariacica contava com 264 profissionais que atuavam na educação especial no município de Cariacica e houve uma pequena ampliação para 2017. Esse mapa diferente também diz respeito às determinações da Sedu, quando modifica a relação entre a carga horária dos professores especializados e a demanda de alunos com deficiência visual e auditiva. Em 2016, os professores atuavam com carga horária de 10 a 16 horas e em 2017 de 16 a 25 horas.

Essa era uma demanda que havíamos observado considerando a impossibilidade de atender aos alunos no turno e contraturno com dez horas, mesmo que essa carga horária fosse destinada a atendimento a um aluno.

Ainda hoje a equipe de educação especial da SRE Cariacica chama a atenção para a dificuldade que é para os profissionais dessa área atuar nessa organização, uma vez que, devido aos baixos salários, eles necessitam trabalhar em dupla jornada de 25 horas. Com essa organização e considerando a demanda de alunos por escola, eles conseguem fazer, no máximo, um contrato de 32 horas, uma vez que têm que atender aos alunos no turno e no contraturno por, no mínimo, duas vezes na semana.

Uma outra questão que se coloca com grande relevância para nós é como pensar uma efetiva colaboração, que entendemos ser essencial no trabalho dos professores, se eles tiverem uma rotatividade constante e uma instabilidade funcional. Os profissionais da educação contratados não sabem se, no ano seguinte, estarão nas mesmas escolas onde atuaram no ano anterior.

Esse é um ponto de grande fragilidade, uma vez que leva os professores a terem que instituir novas parcerias de trabalho a cada ano letivo, isto é, recomeçar a cada ano sem conhecer a escola ou a rede de ensino e, portanto, as histórias dos alunos.

Para além dessa questão, verificamos que, no âmbito do atendimento educacional especializado, a Sedu tem contrato estabelecido com a Apae de Cariacica para atendimento a 395 alunos que apresentam deficiência intelectual, múltipla ou com transtornos globais do desenvolvimento e que recebem atendimento educacional especializado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (Cae) da Apae de Cariacica.

Esse contrato tem como finalidade a oferta do atendimento educacional especializado com custo-aluno de R\$ 325,77 reais por mês e prevê um atendimento por um período de duas horas e trinta minutos duas vezes na semana, totalizando cinco horas.

Para ser incluído na lista de alunos atendidos por esse contrato, há a exigência, por parte da Sedu, de que os alunos estejam matriculados na rede regular pública de ensino.

As técnicas da SRE fazem o acompanhamento por meio de visitas mensais e relatórios que são entregues pela instituições. Há um condicionamento do recebimento do valor estabelecido por aluno frequentando a instituição. Sendo assim, há necessidade de confirmação mensal da frequência dos alunos no Cae no contraturno da escola comum.

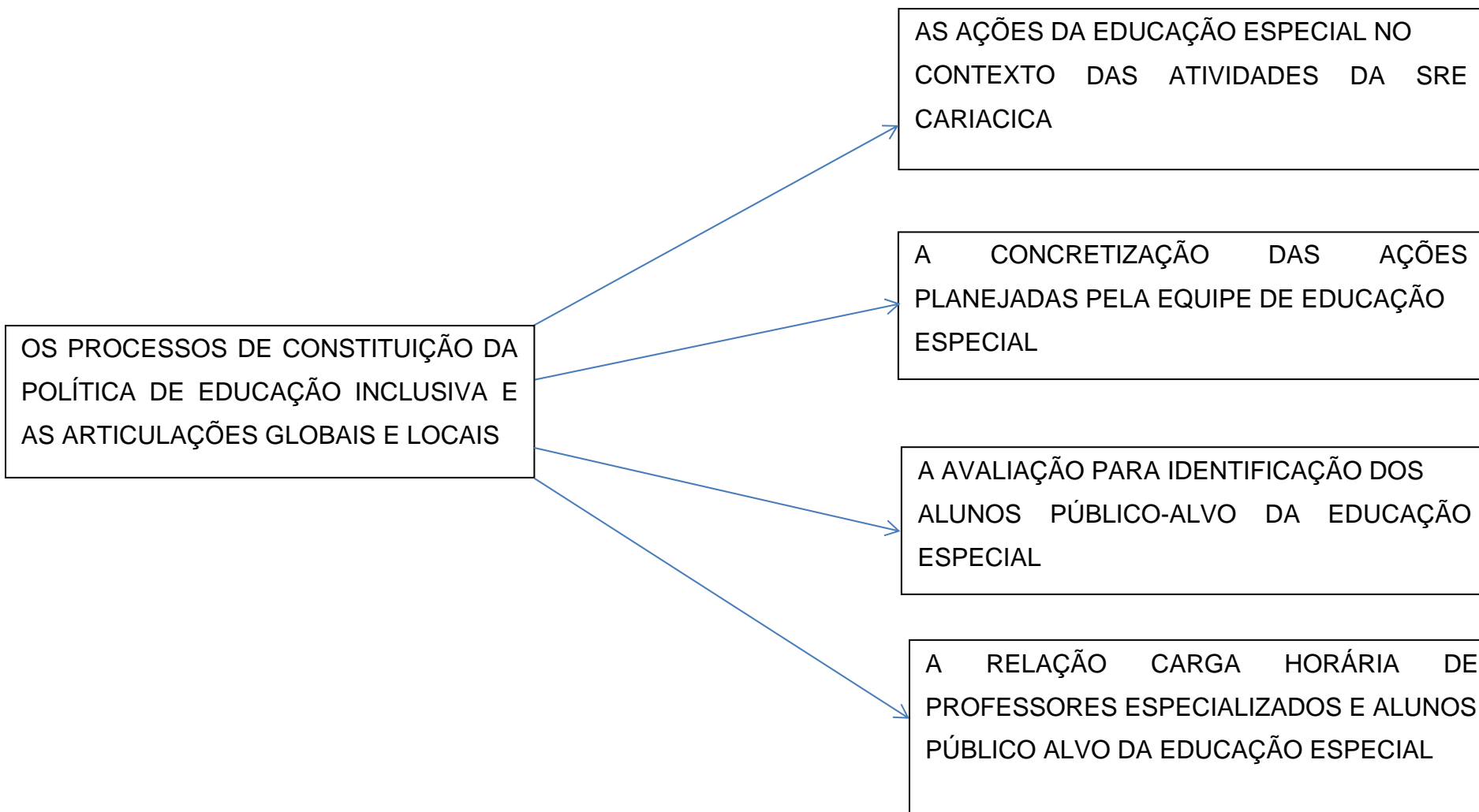
Pelo fato de a Sedu estabelecer contrato com as instituições filantrópicas, percebemos a necessidade de um maior controle dos custos com instituições parceiras, como também maior delimitação do que seria o atendimento educacional especializado que essas instituições ofertam.

Os dados levantados no período estudado nos sugerem uma política com novas experiências de investimento e atenção ao público-alvo da educação especial. Esses dados nos indicaram a necessidade de ampliar as lentes e acompanhar as ações das técnicas da SRE Cariacica nas escolas comuns, bem como realizar visita

no Cae de Cariacica para compreender o atendimento educacional especializado que lá é ofertado.

Ao mapear o contexto em pequena e média escala, obtivemos dados documentais na Sedu e na SRE Cariacica que vislumbram as políticas em ação de educação especial com condições materiais e com recursos variados. Esses dados indicam que há, por parte dessa rede de ensino, uma predisposição para cumprimento dos mecanismos legais. No entanto, reconhecer as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial no espaço escolar de maneira que promova a aquisição do conhecimento ainda se presentifica como um grande desafio.

Nesse sentido, destacamos que a ampliação da demanda de alunos público-alvo da educação especial nas escolas, apresentada por nós em pequena escala, exige dessa rede de ensino “[...] respostas de política contextualizadas, que evitem medidas genéricas, apenas adaptadas, [...] mas também sensíveis às diferenças” (BALL et al., 2016, p. 36).

ANÁLISE DOS DADOS – PRIMEIRO EIXO

5 PRIMEIRO EIXO: OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ARTICULAÇÕES GLOBAIS E LOCAIS

Nesta parte do trabalho, vamos nos dedicar a mapear diferentes aspectos do contexto no que se refere às articulações globais e locais, ao envolvimento dos profissionais e aos processos de formulação de políticas. Nesse sentido, dialogamos com os dados que foram constituídos no acompanhamento das atividades dos técnicos da Educação Especial na SRE Cariacica.

Fomos para o campo com a intenção de conhecer a realidade, entendendo que as políticas se fazem numa constituição histórica de ações e não especificamente deste ou daquele programa de governo, embora saibamos da sua relevância. Os recursos financeiros destinados à educação especial para as escolas públicas sempre foram escassos, porém houve ampliação desses investimentos a partir da implantação da nova política (2008).

Atualmente, as ações do Governo Estadual são atravessadas pelo momento de crise institucional que vivemos no Brasil e também no Espírito Santo. Em nosso caso, percebemos que as mudanças têm ocorrido de maneira processual e gradativa no contexto escolar. Os salários dos servidores estaduais estão congelados desde maio de 2014. No início de 2016, tornaram-se mais rígidas as autorizações para localização de profissionais da área de educação especial. A verba que era destinada à educação especial no Programa Estadual de Dinheiro Direto na Escola (PEDDE), agora foi incorporada à verba total da escola e, em 2017, houve um agravamento na escassez de materiais específicos para a educação especial, além do fechamento de três escolas estaduais rurais. “Temos assistido a cada dia a perda, em nome da contenção de gastos, de vários direitos conquistados através de muitas lutas, comprometendo assim o trabalho docente. Como se não bastasse a ausência de investimentos” [...] (EFFGEN, 2017, p. 139).

Esses sinais de contenção de despesas do governo, que se iniciaram em 2015, arrastaram-se até 2016. O ano letivo de 2016 já tinha sido iniciado e a SRE ainda estava definindo o quadro de profissionais que atuaria ao longo do ano letivo nas escolas. A técnica da Equipe de Educação Especial estava ansiosa com os relatórios da Sedu, que se apresentavam rigorosos:

Ela [contenção de despesas] chega por meio da dificuldade do carro, da ausência de alguns serviços, da demora na contratação de professores. Foi necessário analisar todos os processos novamente deixando muitos alunos sem atendimento até agora... e isso acaba por comprometer a realização do trabalho, em função desses equipamentos, que são básicos, que é necessário para o bom andamento da gestão (MARIA, Técnica SRE).

[...] Antes, podia-se pedir carro extra na Sedu; hoje não pode mais. Então tem dois carros para a SRE e dois motoristas. Se tem atividade à noite, de manhã você só tem um motorista, porque não paga hora extra. De alguma maneira, a contenção de despesas acabou gerando maior dificuldade para assessorar as escolas (JOANA, técnica SRE).

O processo de autorização de localização de profissionais especializados, que as técnicas pedagógicas consideravam que seria necessário desburocratizar, parece que ganhou características que complicam ainda mais o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dando continuidade a essas reflexões, é importante destacar que a educação especial na SRE compõe a Equipe de Educação Juventude e Diversidade, que tem a função de atuar para atender as modalidades de educação especial, educação de jovens e adultos e educação do campo.

Para atuar nas demandas de educação especial em 2015/2016, essa equipe estava composta por três profissionais técnico-pedagógicos: uma professora das séries iniciais especializada na área de deficiência intelectual, uma professora de Inglês sem formação específica e uma professora de Filosofia com graduação em Psicologia. Em 2017, uma profissional assumiu a direção de uma escola e outra saiu de licença-maternidade, e a educação especial ficou sob a responsabilidade de apenas uma técnica-pedagógica. Mesmo sabendo que na SRE Cariacica essa profissional pode contar com a colaboração das outras equipes, ainda assim fica comprometida a realização das ações.

Essas mudanças percebidas por nós durante a pesquisa nos preocupa uma vez que, em nossa compreensão, não poderá haver avanços nas políticas sem os investimentos necessários à sua implementação. Como já vimos, nos últimos anos, o quadro de alunos público-alvo da educação especial no Espírito Santo vem num

crecente constante de matrícula nas redes federal, estadual, municipal e particular e isso exige maiores investimentos nessa área especificamente.

Ball et al. (2016, p. 14) entendem que os textos das políticas não podem ser simplesmente implementados: “Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados em prática – em relação à história e ao contexto, com recursos disponíveis”.

Nesse sentido, estávamos junto com a equipe de educação especial da SRE Cariacica duas a três vezes na semana, no período de fevereiro de 2016 a julho de 2016 e, posteriormente, por meio de contatos diversos e participação em mesa-redonda em atividade formativa à convite da SRE Cariacica em 2017. Tivemos oportunidade de acompanhar as ações desde as tarefas rotineiras até as emergências que surgiam com uma certa frequência para essa equipe resolver.

Acompanhávamos as atividades planejadas pela SRE Cariacica e, juntamente com as técnicas da SRE, planejávamos também as ações desta pesquisa. Dentre essas atividades conjuntas que realizamos, podemos citar, como exemplo, o assessoramento às escolas estaduais e as reuniões formativas com profissionais especializados. Nesses momentos de observação participante, tivemos a oportunidade de realizar entrevistas individuais e grupais.

As atividades rotineiras das técnicas da SRE dividiam-se em organizar as tarefas previstas no planejamento, como também providenciar atendimento ao público, que em geral, são diretores, profissionais especializados e famílias dos alunos público-alvo da educação especial. Também promoviam a articulação com as outras equipes sobre as diversas demandas da educação especial.

As atividades emergenciais ocorriam por solicitação da escola principalmente para resolver questões relacionadas com a necessidade de ampliar o quadro de profissionais. Nesse caso, os técnicos da educação especial na SRE Cariacica são solicitados a avaliar a situação.

Com a intenção de entender essa dinâmica, solicitamos à equipe o Plano de Ação e, em um momento de entrevista grupal, foi possível dialogar sobre as atividades previstas pela Equipe da Educação Especial na SRE Cariacica.

O nosso objetivo era compreender como se dava o desenvolvimento do trabalho dessa equipe, como as técnicas colocavam em prática o plano e o que houve de modificação em relação a anos anteriores. Procurávamos analisar se era um plano exequível diante das dificuldades observadas e se esse planejamento era contextualizado com o da SRE Cariacica.

Segundo as técnicas da educação especial, no início do ano, houve um momento em que a equipe pedagógica se encontrou para organizar o planejamento da SRE. Cada equipe apresentou sua proposta: “Aí depois conversamos para nos organizarmos enquanto uma equipe maior, porque tem muita coisa que nós, por exemplo, da educação especial, fazíamos junto com as outras equipes, como a formação” (MARIA, técnica da EE na SRE). Esse planejamento é contextualizado com o Calendário Escolar: “Por exemplo, o cuidador você não pode tirar da escola em determinados dias... em que o aluno está lá” (MARIA, técnica da EE na SRE). Para os cuidadores, elas realizam formação nos dias de jornada pedagógica, que faz parte do calendário escolar como dia de formação para os profissionais da escola.

Então a gente tem uma contextualização com as demais equipes pedagógicas, com o que está programado pela unidade escolar. Houve um tempo que existia também uma contextualização com a agenda anual que a Sedu encaminhava pra gente. Então a gente ficava atenta com as propostas vindas da Sedu de algumas atividades reuniões encontros, formações e outros [...] (MARIA, técnica da EE na SRE).

Maria ressalta que, em geral, as ações previstas pela equipe não são questionadas pela SRE Cariacica e, em nosso entendimento, esses são sinais de ausência de envolvimento das equipes/dos gestores da SRE Cariacica com as ações da educação especial.

Elas organizaram uma tabela escrita com as ações previstas para a modalidade de educação especial. Essa é uma atividade que elas fazem todo ano. É uma organização para ajustar períodos e datas com outras equipes e não sobrepor ações.

Com o objetivo de “[...] garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação”(PLANO DE AÇÃO SRE CARIACICA - 2016), as técnicas tinham, como previsão para o ano de 2016, as ações descritas a seguir :

Quadro 8 – Planejamento da Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica e ações administrativas – 2016 (Continua)

	AÇÃO	OBSERVAÇÕES
1	<i>Orientar a equipe gestora das escolas nos procedimentos para solicitação do AEE e de cuidadores</i>	As técnicas enviam <i>e-mail</i> que vai para a escola contendo: modelo do ofício, do termo de compromisso e modelo do termo de recusa, quando a família decide não levar o aluno para o atendimento educacional especializado. Diante da dificuldade de ter retornos da escola, a equipe, em 2016, adotou uma prática diferente das usadas nos anos anteriores, envolvendo-se nos encontros que a SRE realiza com os pedagogos, gestores e outros profissionais que atuam na escola e participando com orientações específicas sobre educação especial
2	<i>Participar do processo seletivo dos profissionais da educação especial e cuidadores</i>	Esta é uma ação que envolve a participação dos profissionais da educação especial ao longo do ano. “São profissionais que saem, aluno que entra [...]. Aqui a gente trabalha muito articulado com o Setor de Recursos Humanos. Eles não fazem nenhuma contratação sem nos comunicar ou consultar carga horária... A escola solicita e eles vêm nos consultar” (JOANA, técnica SRE Cariacica)
3	<i>Abrir processo de solicitação do AEE e cuidadores para atuar nas escolas de acordo com a demanda de alunos apresentada</i>	Este é um trabalho burocrático que ocorre durante todo o ano letivo. Nesta ação há, por parte das técnicas, alguns questionamentos no que se refere à carga horária definida pela Sedu, uma vez que esta considera o número de alunos dos turnos matutino e vespertino

Quadro 8 – Planejamento da Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica e ações administrativas – 2016 (Continua)

	AÇÃO	OBSERVAÇÕES
4	<i>Emitir parecer técnico-pedagógico em processos que envolvam a educação especial</i>	Para solicitar contratação/localização de professor especializado, as técnicas da educação especial organizam os processos e emitem parecer favorável
5	<i>Atender à comunidade escolar quando solicitado para orientações quanto ao direito ao AEE</i>	
6	<i>Orientar e fiscalizar as instituições filantrópicas sem fins lucrativos que estão instaladas nos municípios vinculados a SRE de Cariacica</i>	Estas orientações ocorrem trimestralmente e têm a intenção de orientar quanto à documentação relativa ao contrato que as instituições têm com a Sedu, como também fiscalizar as ações previstas no contrato
7	<i>Orientar as escolas sobre o programa do MEC “Escola Acessível”</i>	A SRE Cariacica tem escolas contempladas em 2016 e a SRE toma como base o documento orientador do MEC promovendo melhorias em algumas escolas, no entanto há dificuldades no processo de execução
8	<i>Participar dos encontros promovidos pela Sedu</i>	Não houve encontro organizado pela Sedu em 2016. As técnicas foram convidadas a passar alguns dias na Sedu para acelerar a liberação os processos de contratação de professor especializado da regional de Cariacica
9	<i>Atender às demandas solicitadas pela Sedu</i>	
10	<i>Acompanhar a equipe do Censo Escolar nas atividades referentes à inserção dos alunos público-alvo da educação especial e a criação de turmas do AEE</i>	A todo tempo, a equipe da SRE está em contato com a escola e com a Equipe de Monitoramento e Avaliação da SRE

Quadro 8 – Planejamento da Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica e ações administrativas – 2016 (Conclusão)

Nº	AÇÃO	OBSERVAÇÕES
11	<i>Elaborar e manter atualizadas planilhas com dados sobre os alunos público-alvo da educação especial e os dados dos profissionais que atuam na educação especial com suas respectivas cargas horárias</i>	Manter esses dados atualizados demanda um tempo significativo das atividades da equipe

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as atividades administrativas realizadas pela Equipe de Educação Especial (Quadro 8), destaca-se a gestão dos processos que garantem na escola os profissionais que irão atender às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. Essa tem sido uma atividade conjunta com a Equipe Administrativa da SRE Cariacica. A Equipe Pedagógica, no processo seletivo para contratação de profissionais, realiza análise de certificados apresentados pelos professores, elabora planilhas e orientações para acompanhamento dos profissionais especializados. Essa equipe, apesar de considerar que muitos desses processos poderiam ser gestados pela equipe responsável por contratar profissionais, entende que houve maior participação da Equipe Administrativa, nos últimos anos, na contratação dos profissionais da educação especial.

Há que se considerar que havia, por parte desta equipe, clareza da importância da participação na contratação dos profissionais especializados que atuam nas escolas. Sendo assim, essa ação ganha caráter prioritário no início do ano letivo na medida em que é essencial garantir o profissional especializado nas escolas.

Entendemos que essa relação próxima entre a Equipe Administrativa e a Equipe Pedagógica é positiva, uma vez que dá oportunidade à Equipe Pedagógica de participar das decisões no que se refere à carga horária dos professores especializados e certificação deles, além de identificar as demandas a serem atendidas. No entanto, o envolvimento nesse processo demanda muito da Equipe Pedagógica que acaba adiando ações importantes, como o assessoramento

pedagógico às escolas e as atividades formativas. Então, entendemos que a demanda de trabalho é grande para uma equipe composta por três pessoas, em que há rotatividade de técnicos muitas vezes ficando longos períodos apenas com uma técnica responsável pelas ações da educação especial.

Quadro 9 – Planejamento da Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica e ações pedagógicas – 2016 (Continua)

	AÇÃO	OBSERVAÇÕES
1	<i>Promover encontros formativos para os professores da educação especial</i>	Um encontro realizado no início do ano, um no meio e um seminário no final do ano. No matutino, foi para os professores especializados na área de deficiência auditiva e instrutor e, à tarde, para professor especializado nas áreas de deficiência intelectual, deficiência visual e altas habilidades/superdotação
2	<i>Promover encontros formativos para os profissionais cuidadores</i>	Ocorrem em dias diferentes o encontro de cuidadores e o de intérpretes, geralmente nos dias de Jornada de Planejamento Pedagógico ⁸
3	<i>Promover encontros formativos para os profissionais intérpretes</i>	
4	<i>Participar dos encontros formativos dos gestores escolares</i>	Com essas ações, as técnicas visam a envolver a SRE Cariacica com as ações da educação especial. Elas consideram significativo esse envolvimento não só pela importância de haver sintonia entre educação especial e educação comum, mas também para colaborarem na ação de assessoramento, pois essa equipe não consegue alcance em todas as escolas
5	<i>Participar dos encontros formativos dos pedagogos das escolas</i>	

⁸Esse dia é destinado ao planejamento trimestral.

Quadro 9 – Planejamento da Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica e ações pedagógicas – 2016 (Continua)

Nº	AÇÃO	OBSERVAÇÕES
6	<i>Promover encontro formativo com os profissionais que atuam na SRE</i>	Este encontro geralmente acontece uma vez por ano com a intenção de orientar a SRE nas especificidades dos alunos público-alvo da educação especial e principalmente na questão do direito dos alunos
7	<i>Participar do Fórum Permanente de Pais e Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação formado nas escolas da rede estadual de ensino</i>	Esta foi uma alternativa encontrada por uma escola da rede: trazer a família para junto da escola tendo em vista orientar e aproximar as famílias da escola, considerando a dificuldade que tinha em relação à parceria das famílias em levar o aluno para os atendimentos clínicos, fazer o uso dos medicamentos, como também informar as famílias sobre o modo de atender os alunos na escola
8	<i>Orientar os profissionais da educação especial e a Equipe Pedagógica das escolas na elaboração do Plano do AEE, Cronograma de AEE e Plano de Ação da Educação Especial das escolas da rede estadual de educação</i>	Esta orientação é realizada nas reuniões formativas com os diversos segmentos de profissionais da escola. Esta equipe organizou e sistematizou essas orientações em um documento encaminhado para as escolas. Esse documento discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, trabalho colaborativo, planejamento coletivo e planejamento individual

Quadro 9 – Planejamento da Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica e ações pedagógicas – 2016 (Conclusão)

Nº	AÇÃO	OBSERVAÇÕES
9	<i>Assessorar pedagogicamente 100% das escolas onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (53 escolas)</i>	<p>Neste ano a Equipe da Educação Especial está tendo dificuldades no assessoramento. Ir junto com as outras equipes implica não ter disponibilidade do gestor e pedagogo para dialogar sobre as questões de educação especial. “A gente considera muito importante a participação desses profissionais no assessoramento” (MARIA, técnica SRE)</p> <p>As ações de assessoramento que realizaram até o mês de junho foram as demandas de emergência</p> <p>No mês de junho, iniciaram o cronograma de assessoramento, entretanto não conseguiram ir a todas as escolas que ofertam AEE</p>
10	<i>Participar da organização da Semana de Educação Inclusiva</i>	<p>Por solicitação da SRE Cariacica, a escola organizou atividades diversas contemplando as questões da educação inclusiva</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Decidimos separar as atividades que são voltadas para questões administrativas (Quadro 8) das que se referem às ações pedagógicas (Quadro 9) tendo em vista compreender a rotina de ações da Equipe de educação Especial da SRE Cariacica. Nessa perspectiva, fomos em busca de documentos que discorrem sobre a função das SREs e encontramos, no Diário Oficial, de 11 de maio de 2007, a Lei Complementar nº 390, que regulamenta a estrutura organizacional básica da Sedu.

Essa Lei, no que se refere às Superintendências Regionais de Educação, esclarece, em seu art. 47, que estas tem como competência,

[...] planejar, coordenar, supervisionar, inspecionar, orientar e acompanhar o funcionamento das escolas de sua área de jurisdição nos aspectos físicos, administrativos, pedagógicos e legais; acompanhar e orientar os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência; diagnosticar necessidades, propor e executar intervenções na rede escolar estadual; outras atividades correlatas.

Quanto à modalidade de educação especial, discorre, em seu art. 33, sobre a função da Subgerência de Educação Especial na Sedu. A essa equipe cabe:

[...] planejar, coordenar, implementar, acompanhar e avaliar a ampliação do acesso à educação especial e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de educação; promover a articulação com instituições educativas e assistenciais visando à otimização de recursos disponíveis ao atendimento especial; promover condições que viabilizem a inclusão sócio-educativa dos alunos especiais; outras atividades correlatas.

Entendendo que efetivamente a Subgerência de Educação Especial está diretamente ligada às equipes da educação especial nas Superintendências e que estas devem ter atividades correlatas, orientando “[...] os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência” (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 4) e propondo intervenções.

Compreendemos que as atividades que compõem a função das técnicas da SRE têm amplitude que vai além do que é proposto para as Equipes Pedagógicas. Elas acabam por assumir amplamente a função da SRE, no que se refere à modalidade de educação especial.

As Diretrizes Nacionais da Política de Educação Especial, de 2008, esclarecem que,

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular [...].

Para nós, essa relação que se estabelece entre ensino especial e ensino comum nos diversos âmbitos de atuação só terá sentido com o envolvimento e participação do sistema de ensino como um todo no atendimento a essas especificidades.

Esse tem sido o movimento em que esta equipe gestora da educação especial vai em busca de construir em meio a movimentos de fragilidades e de mudanças políticas.

Nessa amplitude, a equipe de educação especial da SRE Cariacica toma as atividades formativas e de assessoramento como forma de orientar o trabalho que realizam. Caminham assim numa direção que consideramos fundante para a implantação da política de educação especial.

Nesse momento de reformas políticas engajadas na reconfiguração da atuação do Estado, acreditamos que os integrantes dessas equipes devam investir na garantia de espaços coletivos de estudo e de debates *em contexto* que ajudem os profissionais do ensino a compreenderem o processo de produção do conhecimento e as condições sociais do uso dos saberes que subsidiam seu trabalho profissional (SOBRINHO et al., 2016, p. 213).

Desse modo, acreditamos que essa equipe encara os desafios de gestar uma política de educação especial, assumindo a responsabilidade de um fazer, tendo em vista a materialização de direitos do alunos público-alvo da educação especial, orientando a escola que deverá atuar em conjunto tendo em vista a aquisição de conhecimento desses alunos. Esse modo de gestar a política desencadeia uma pluralidade de novos conhecimentos e experiências.

A questão é aprender a traduzir esses movimentos em outras ações para serem fortalecidos. A tradução simboliza o diálogo entre diferentes saberes para acompanharmos suas aproximações e distanciamentos em uma tentativa de colaboração entre os conhecimentos para outros sentidos sociais. É a busca pela inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências (VIEIRA; RAMOS, 2016, p. 139).

Nessa perspectiva, fomos ampliando a nossa escala para olhar esses movimentos e dar continuidade ao processo de compreender como as políticas estão sendo traduzidas no contexto das práticas, ou melhor, como estão constituídos esses movimentos para além das prerrogativas legais.

Vamos mapear as ações e “[...] conhecer os processos a partir daqueles que os praticam [...]. Importa-nos neste momento conhecer tensões, desafios e possíveis a partir dos olhares que ali atuam” (JESUS, 2009, p. 48).

5.1 AS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES DA SRE CARIACICA

Com a proposta de compreender os mecanismos de tradução encontrados por esta equipe para instituir processos de implantação da política de educação especial nas ações escolares, aproximamo-nos um pouco mais acompanhando as técnicas nas ações realizadas nas escolas, dentro do cronograma previsto pela equipe.

Nessa rotina estabelecida por essa SRE, no que se refere ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, percebemos desencontros na implantação de políticas. A equipe destaca a questão das dificuldades na realização das ações, uma vez que o programa prioritário do governo “Jovens do Futuro”⁹ acaba por ocupar boa parte dos recursos materiais e humanos da SRE Cariacica.

A única vez que participamos foi na apresentação do programa para o setor pedagógico. Inclusive, neste dia, eu pontuei que considerava importante inserir a educação especial neste contexto, porque, como eles estão trabalhando com o gestor da escola, eu achava fundamental inserir a educação especial dentro deste contexto aí, porque grande parte dos problemas que a gente tem relacionados à educação especial, a gente percebe que é por causa de alguma negligência, por parte da gestão [...]. Só que eu considero que foi uma fala que ficou perdida lá atrás, porque não houve envolvimento com a nossa equipe. Eles estão com foco no ensino médio e a gente tem muitos desafios no ensino médio na educação especial, por conta da quantitativo de disciplinas, de professores [...] então parece que não tem problemas a educação especial [...] (JOANA, técnica SRE).

Prieto (2006, p.45) entende que devemos dar “[...] atenção ao modo como a educação especial é tratada no âmbito do planejamento educacional, ou seja, se é considerada em todas as esferas de discussão, elaboração e articulação de ações”.

Diante dessas contatações, cabe-nos destacar que a gestão atual prima por projetos e programas com foco específico que não envolvem de maneira direta a educação especial. Isso leva a equipe a todo tempo ir em busca de criar atalhos de comunicação com as políticas voltadas para a educação especial. Para essa equipe,

⁹ “O programa Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). O projeto apresenta estratégias e instrumentos que tornam o trabalho do gestor escolar mais eficiente, criativo e produtivo. Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem” (Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/jovem-de-futuro> Acesso em: 10 dez. 2017).

colocar em ação as atividades planejadas nesse contexto acaba sendo todo o tempo um movimento de tensionar as equipes da SRE Cariacica em busca de espaço para realização das ações.

Ball (2009, p. 15) entende que, nos processos de implementação de políticas, “[...] há uma tendência para destacar o papel dos agentes políticos principais, [...] há uma visão de que a política é implementada, colocada em prática (ou não), com base no interesse pessoal ou na maximização da utilidade”. Ou seja, os atores políticos escolhem quais políticas eles querem colocar em prática e marginalizam as alternativas que não se encaixam com a organização do programa que foi considerado como prioritário.

Para Ball (2009, p. 15), não se trata de minar outras diretrizes políticas, mas sim de um “fazer” da política que se coloca numa concepção linear, “de cima para baixo” e indiferente com o trabalho das políticas nas escolas. “Isso nos diz algo sobre como as políticas são compreendidas, trabalhadas e reformuladas conforme elas são filtradas no cotidiano da sala de aula, mas que vê todas as políticas e todas as escolas e todos os professores da mesma forma [...]”.

A implementação de políticas é um processo cognitivo complexo. Ball (2009), em seus estudos, salienta que fatores individuais, sociais e institucionais contextualizados influenciam a implementação e ajuste da política.

O trabalho que a Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica realiza para driblar o desafio de promover ações em busca de que a política de educação especial/educação inclusiva crie raízes nas escolas tem sido estimular a colaboração por meio de diálogo entre os que atuam na modalidade de educação especial e ensino comum e entre instituições parceiras. Podemos citar como exemplo o seminário que se realizou em novembro de 2017. O fato de ter uma equipe pequena de apoio levou a técnica da educação especial a buscar parceria com a Associação de Diretores para garantir a realização do seminário que acontece todo final de ano letivo, previsto no Plano de Ação da SRE Cariacica.

Nas leituras que fizemos da “Série Observatório Nacional”, também foi possível observar algumas similaridades no contexto brasileiro. Cardoso et al. (2015, p. 62),

escrevem sobre as condições de implementação das salas de recursos multifuncionais e apresentam diversas dificuldades para os profissionais que atuam na educação especial, destacando “[...] quão complicado tem sido buscar pela qualidade no atendimento que é oferecido aos alunos PAEE (público alvo da educação especial)”.

Effgen (2017), durante uma pesquisa em escola da rede estadual de ensino do Espírito Santo e análise das prerrogativas legais inerentes ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, entende que a educação especial, como modalidade de ensino, perpassa toda a educação básica e as diversas áreas de ensino,

[...] significando o apoio necessário ao aluno, ao professor e à escola. Contudo, ainda a percebemos de forma muito marginalizada nos espaços escolares, muitas vezes sendo relegada a um segundo plano, tanto a área de conhecimento quanto os envolvidos. Fica perceptível que a subjetivação social da Educação Especial ainda é considerada como de menor valor social e cultural. O efeito produzido é um processo de exclusão dentro da face da inclusão (EFFGEN, 2017, p. 111).

Essa valorização dos projetos de grande abrangência e o não olhar para a diversidade em busca de resultados rápidos podem ser comparados com o que Sousa Santos (2002) analisa quando diz que há necessidade de rompimento com formas de pensamento/ação que excluem conhecimentos experiências que não são hegemônicos. Percebemos que essa equipe, quando persiste com foco na realização das ações planejadas para a educação especial, cria maneiras de articular conhecimentos produzidos pelas escolas e a articulação entre os sujeitos.

Evidenciamos que essa forma de resistência/persistência da equipe diante das dificuldades se configura como possibilidades de transitar entre os conhecimentos hegemônicos e os conhecimentos que emergem das práticas escolares, potencializando uma outra maneira de olhar para os desafios impostos pela demanda de alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares.

5.2 A CONCRETIZAÇÃO DAS AÇÕES PLANEJADAS PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta equipe tinha um cronograma previsto para o ano 2016 que teria início em março, entretanto só foi possível começar o assessoramento planejado no mês de junho. De março a junho, acompanhamos os atendimentos que se apresentaram como emergentes.

Chamou-nos a atenção uma das questões que caracterizava a emergência com frequência. Eram situações em que a escola não estava conseguindo conciliar os horários dos alunos com as outras atividades, por exemplo a Apae, o Crefes. Segundo as famílias, os alunos ficavam cansados com tantas atividades e o dia em que o aluno ia para a Apae, ele não conseguia ir para a escola.

Alguns alunos faziam o contraturno na Apae – Caee Cariacica – e isso acabava se tornando cansativo para eles, porque, em dois dias na semana, eles ficavam envolvidos, tanto os alunos quanto as famílias, em atividades o dia inteiro, o que muitas vezes ocasionava ausência na escola.

Esta situação de sobrecarga para os alunos que frequentam essas instituições especializadas no contraturno, que se presentifica dentre as demandas da SRE Cariacica, trata-se de atendimento educacional especializado que ocorre fora da escola pública regular de ensino. Sendo assim, e entendendo que essa questão, necessita de uma análise mais ampla, dedicamos um item do próximo capítulo para dialogar sobre o AEE nas instituições especializadas.

A proposta desta equipe para as escolas regulares prevê assessoramento pelo menos uma vez no ano em cada escola que possui alunos público-alvo da educação especial. A continuidade do acompanhamento das atividades realizadas nas escolas acontece por meio de reuniões que ocorrem por área específica e reuniões regionalizadas envolvendo todas as áreas da educação especial. Essa é uma meta que a equipe tem dificuldade de cumprir, quer seja pela ausência de carro para ir até às escolas, quer seja pelas inúmeras atividades que elas se dispõem a realizar e, assim, o acompanhamento de boa parte das escolas acaba se efetivando por meio

de atendimento na SRE Cariacica aos diretores e professores e nas reuniões com profissionais especializados.

Acompanhamos os assessoramentos pedagógicos que aconteceram nos meses de junho e julho de 2016 e pudemos perceber que eles ocorrem com base nos documentos de implantação de sala de recursos multifuncionais, nomeadamente documento orientador de sala de recursos multifuncionais do MEC. Com base nesse documento, também há orientações por parte da Sedu.

Nesses assessoramentos pedagógicos, há uma prioridade na organização/identificação dos alunos público-alvo da educação especial como também verificação e organização dos documentos necessários ao encaminhamento do processo à Sedu para autorização:

Na visita *in loco*, cabe ao profissional responsável pela educação especial das SREs conhecer o aluno, abordando-o na tentativa de estabelecer um momento de diálogo; diálogo este focado na aprendizagem, com o objetivo de entender se esse sujeito é aluno que demanda auxílios específicos da Educação Especial ou apenas de um trabalho diferenciado da escola para que suas dificuldades sejam atendidas [...].

Diante do movimento estabelecido entre SREs e as escolas e definido se o aluno 'é ou não para o atendimento educacional especializado da Educação Especial', esses órgãos, dentro de suas metas estabelecidas, tentam tomar as devidas providências com o encaminhamento de um professor especializado [...] (MARTINS, 2011, p. 183).

As técnicas orientam a organização no que se refere ao encaminhamento de novos alunos público-alvo da educação especial para autorização de atendimento, conforme o documento orientador – Sedu (2016):

ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS REGULARES

ATRIBUIÇÕES DA ESCOLA:

-Termo de Compromisso assinado pela direção da escola confirmando a existência de espaço físico adequado ao funcionamento da Sala de Recursos;

-Ofício direcionado ao Secretário de Educação solicitando o atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial;

- Relação nominal dos alunos;
- Ficha de matrícula do aluno;
- Avaliação pedagógica e/ou médica/psicológica de cada aluno a ser atendido;
- Termo de Compromisso dos responsáveis pelo aluno se comprometendo a levá-los no contra turno para o atendimento educacional especializado [...] (SEDU, 2016).

Esses procedimentos, quando olhados em grande escala, dificultam a fluidez no que se refere à contratação dos profissionais necessários ao atendimento, uma vez que, após recolhidos todos esses documentos, a escola deverá entregar na SRE Cariacica e a Equipe de Educação Especial deverá emitir parecer para posteriormente enviar à Sedu para análise e autorização.

A técnica da SRE, em conversa com os profissionais da escola, diz:

Estes alunos aqui, a gente já pediu pra encaminhar os documentos, porque, com esse CID, aqui ele teria direito ao atendimento, a gente pediu pra escanear o laudo e mandar pra gente encaminhar para a Sedu colocar no processo. No caso do David também, porque o número de alunos interfere na carga horária do professor. Então o mínimo pra 40 horas são nove alunos. A gente precisa de comprovação desses pra permanecer com a carga horária (JOANA, técnica da SRE).

Há, por parte das técnicas da SRE, a preocupação em respeitar as regras estabelecidas pela Sedu, quer seja nas questões pedagógicas, quer seja nas questões administrativas. Avaliam-se, também, as ações dos profissionais da educação especial na escola, observando se o número de educadores, cuidadores, interpretes de Libras e instrutores de Libras atende ou excede à necessidade daquele momento:

São duas cuidadoras à tarde. São cinco alunos à tarde. Eram seis, mas um saiu. Tem o Pedro, cadeirante, tem a Tina, tem a Sofia e o André. Completamente comprometido, não é a questão motora, mas de orientação. Ele não... Então fica uma cuidadora com ele e fica uma cuidadora com Pedro. São da mesma sala, com os dois. E o André fica com outra cuidadora lá, em outra sala (ROSA, professora especializada DI).

Para além de olhar as demandas para cuidador, esse movimento também é feito com a carga horária do professor especializado. A carga horária desse professor

está atrelada ao número de alunos público-alvo da educação especial e há predominância da abordagem clínica na avaliação desse público. Em nosso entendimento, para a proporcionalidade aluno/professor, também deveria ser considerado o comprometimento/condição dos alunos.

O olhar da Sedu em pequena escala para a escola estima parâmetros como número de alunos x carga horária de professor. Entretanto, o olhar em grande escala do professor e da SRE Cariacica deveria ser determinante na definição desse público.

No acompanhamento ao assessoramento realizado pelas técnicas da SRE Cariacica, as técnicas também verificam o material da sala de recursos enviado pelo Ministério da Educação (MEC) e observam que muitos materiais acabam indo para outros espaços na escola, conforme o diálogo abaixo:

Técnica SRE Joana – Aqui, nesta lista do MEC (ANEXO I), o que a gente não encontrou aqui, na sala, foi um armário, armário cinza.

Diretora Paula – O armário cinza?

Técnica SRE Joana – É. Um quadro-branco e o *notebook*, que são dois, e só tem um aqui.

Professora Rita– São dois, um aqui e outro.

Diretora Paula – Fica lá na sala de informática.

Técnica SRE Joana – Mas por quê?

Diretora Paula – Porque, quando os alunos que vão pra lá... Quando a turma vai pra lá, já fica esse computador lá pra esse aluno usar.

Diretora Paula – Porque aqui, como já tem dois aparelhos, na época, quando eu cheguei, na hora, as meninas já me falaram: ‘Paula, a gente deixa esse *notebook* aqui na sala de informática que, quando a turma vem, o aluno especial já fica pra ele usar’.

Técnica SRE Joana – Tudo que é sala de recurso tem que ser usado no atendimento educacional especializado. Uma vez que está lá pra usar com os alunos lá, sem problema nenhum.

As técnicas da SRE Cariacica, com a intencionalidade de verificar como estão sendo utilizados os materiais que chegam para o público da educação especial, orientam a escola discutindo as diversas formas de usar os materiais para os alunos. Nessa

escola, há interação entre os profissionais para pensar o uso dos materiais e as formas de atendimento mais adequadas a esses alunos (Foto 1)

Foto 1 – Organização e materiais da sala de recursos multifuncionais



Fonte: Registro da autora.

Dando continuidade ao assessoramento, percebemos que as técnicas da SRE têm preocupação em saber se os alunos estão frequentando a sala de aula comum e se essa sala está recebendo o apoio da professora especializada (trabalho colaborativo), pois essa função pedagógica do professor especializado tem sido uma forma de ressignificar o trabalho da educação especial respondendo às demandas dos alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum.

Olhando para a Legislação e reiterando que a política de educação especial na rede estadual de ensino acompanha os movimentos nacionais, observamos que o olhar que as técnicas instituem para a realização do serviço está em consonância com a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001, p.2) que, dentre outras questões, prevê:

IV – Serviço de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e

interinstitucionalmente e; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; e,

V- Serviços de apoio pedagógico especializado em sala de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Considerando as influências sofridas pelo Governo Federal, as questões apresentadas pelo assessoramento coincidem com o detalhamento que traz essa resolução.

Assim, há preocupação, por parte das técnicas da SRE, em saber se os alunos estão frequentando as salas de aula regular e com o uso das tecnologias assistivas /equipamentos previstos no programa de sala de recursos multifuncionais. Esse assessoramento é considerado pela equipe uma ação essencial para acompanhamento e orientação da política de educação especial na região.

Esse é um momento em que se dialoga sobre o direito dos alunos à matrícula na rede regular de ensino, a atribuição dos profissionais especializados, a matrícula do aluno no atendimento educacional especializado no contraturno, dentre outras questões afins com a educação especial.

As trocas de informações são essenciais para subsidiar as políticas pensadas/gestadas pela SRE Cariacica. Compreender os meandros dessa política é essencial para que as técnicas da SRE possam propor ações efetivas de inclusão escolar (Fotos 2 e 3):

Fotos 2 – Assessoramento das técnicas da SRE Cariacica



Fonte: Registro da autora.

Fotos 3 – Assessoramento das técnicas da SRE Cariacica



Fonte: Registro da autora.

Percebemos que as atividades formativas em cada área específica e por região, durante o ano, têm a intenção dar continuidade à implantação das políticas. Nesse momento, elas realizam orientações no que se refere ao público-alvo a ser atendido, como atribuições do professor especializado e atendimento educacional especializado em cada área específica, como também são apresentados os levantamentos de alunos e professores elaborados pela SRE Cariacica. Além de promover orientações, a partir do que a SRE Cariacica apresenta, os professores têm oportunidade de dialogar sobre como o atendimento educacional especializado está ocorrendo na escola. Portanto, garantir esses momentos de reflexão junto com os professores especializados promove um movimento que revigora as relações entre SRE e escola e proporciona troca de conhecimentos/experiências entre os professores especializados.

A equipe da SRE Cariacica organiza a formação dos profissionais especializados em grupos:

Matutino – formação de professores na área de deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação (Foto 4).

Vespertino – formação de profissionais na área da surdez (professores bilíngues, interprete de Libras e instrutores de Libras) (Foto 5).

Foto 4 – Formação de professores especializados na área da deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação



Fonte: Registro da autora.

Foto 5 – Formação de profissionais na área da surdez – professores bilíngues, intérpretes de Libras e instrutores de Libras



Fonte: Registro da autora.

Outra ação realizada pela equipe que destacamos é a “Semana Inclusiva”, que ocorreu no período de 13 a 17 de junho de 2016. Foi um momento que teve a intenção de fazer a escola parar para pensar em ações inclusivas. “Trazer essa temática da inclusão para fazer com que os professores pensem como podem fazer para incluir esses alunos, acolher as pessoas com deficiência” (ANA, técnica SRE).

Percebe-se que o professor tem essa dificuldade e o pedagogo tem que fazer essa articulação entre os professores do ensino regular e o professor de sala de recursos. Eles [os pedagogos] ficam assim... Como que eu vou fazer essa articulação? Ele não tem tempo, devido à papelada que ele tem que fazer, o trabalho administrativo da escola. Alguns professores meio que se afastam, não querem muito, acabou sendo algo que forçou aos professores a reflexão e a integração. Esta semana não é só para a escola, a SRE também vai fazer um mural e realizar um encontro com os técnicos-pedagógicos e administrativos (ANA, técnica SRE).

O desafio dessa “Semana Inclusiva” “[...] é o professor decidir na disciplina dele o que ele poderá abordar em relação à inclusão, sem sair do cotidiano da disciplina, até para não atrapalhar o planejamento que ele já tinha desenvolvido” (ANA, técnica SRE).

Por exemplo, Português tá trabalhando lá verbos no 5º ano, parte de morfologia. Pode pegar um texto, um livro sobre a diferença e trabalhar com a parte da morfologia lá dentro, sem sair do planejamento que já tinha, mas entrando na discussão da inclusão (ANA, técnica SRE).

Essa ação foi bem aceita pelas escolas. Houve grande interesse em se articular para realizar as atividades propostas, entretanto não foi possível, nem para nós, nem para a SRE Cariacica, acompanhar todas as ações planejadas pelas escolas, pois muitas ocorreram simultaneamente.

Nos planejamentos que foram apresentados à SRE Cariacica, por meio de cronogramas, constatamos que as atividades propostas se baseavam em pequenas histórias e textos que tinham como tema a diversidade, o respeito as singularidades dos sujeitos na escola (Foto 6):

Foto 6 – Atividade da “Semana Inclusiva” – experiência sensorial



Fonte: Registro da autora.

Uma das escolas promoveu, para professores, alunos e familiares dos alunos a experiência sensorial (Foto 5): uma tenda totalmente escura foi montada numa sala da escola e os alunos, as famílias e os professores poderiam caminhar pela tenda tentando identificar os diversos tipos de texturas, cheiros, figuras geométricas e outros. Essa atividade simula um dos trabalhos realizados com alunos que apresentam deficiência visual.

Ao participarmos da “Semana Inclusiva”, sentimos na escola um clima bastante favorável para o diálogo sobre as questões de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Entendemos que desse modo se ampliam as discussões acerca da inclusão escolar para que as demandas que se apresentam nesse contexto sejam problematizadas.

Vale destacar que a Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica também orienta a elaboração dos projetos escolares no que se refere ao programa do Governo Federal “Escola Acessível”. Chama-nos a atenção o fato de que, apesar

dos investimentos realizados pelo Governo Federal, por meio do “Programa Escola Acessível”, e da determinação da Secretaria de Educação para garantir a acessibilidade física nas reformas e construções novas, ainda não estão atendidas às demandas da escola na atualidade.

Tem escolas, por exemplo, que estão em reforma. Então, o diretor fala: ‘Eu preciso esperar a obra ficar pronta, ver o que vai faltar, pra depois poder mexer’. Então tem verbas de 2008 que estão sendo reprogramadas até hoje, por causa dessas interferências de reforma [...]. Outra é porque está programada a reforma ou a construção: ‘Não adianta você investir, se vai quebrar tudo de novo’. Outras porque já inauguraram o prédio, mas não está totalmente concluído e você não pode mexer sem autorização. Essas são as escolas que têm a verba, porque as menores ainda não estão inseridas (JOANA, técnica SRE).

Há dificuldade da escola em conseguir realizar as ações previstas nesse programa, principalmente porque essa captação de recursos não está incluída nas ações do Governo Estadual, causando desencontros.

O investimento do Governo Federal é pequeno e, na maioria das situações, a verba não atende à boa parte das demandas locais, entretanto, na atualidade, essa é a única verba específica com a qual a escola pode contar para dar melhores condições para o aluno que apresenta necessidade especial:

A diretora da escola se baseou nas necessidades dos alunos que estavam aqui naquele momento pra fazer. Então eu lembro que ela tinha feito corrimão, que tinha aluno que tinha muita dificuldade de andar, aquele corrimão ali da entrada e saída. Ela fez algumas rampinhas mais baixas ali, ela adquiriu a cadeira de rodas e o dinheiro não deu. Então, assim, tinha muita coisa necessária ainda (JOANA, técnica SRE).

Apesar de entender que há necessidade de ter uma escola que atenda às orientações da acessibilidade física, os professores questionam os valores gastos com equipamentos de alto custo adquiridos para as novas construções, quando, no entendimento deles, a solução poderia ser outra:

Lá, na escola, também tem o auditório. No auditório tem um elevador pra essa altura (estende e braço pra indicar a altura). O pior, é o preço de um carro popular e sabe quantas vezes ele foi utilizado? Enfim, não vou nem falar quantas vezes, né? O custo da manutenção... Eu fiquei, assim, surpreso, porque é o preço de um carro popular, e uma rampa resolveria (RENATO, professor de física do ensino médio).

O que podemos perceber é que as escolas que são construídas dentro dos padrões básicos de acessibilidade necessitam de ajustes e manutenção constantes em função do detalhamento necessário a partir da demanda apresentada e da necessidade de manutenção dos diversos mecanismos, como o elevador, por exemplo. Vejamos o que ocorre...

Essa é uma verba que seria muito adequada para uma escola que já tivesse sido projetada como uma escola acessível pra você fazer só reparos, os detalhes. Mas numa escola que você não teve um projeto arquitetônico de acessibilidade, até porque os prédios das nossas escolas são muito antigos, não dá pra fazer muita coisa com essa verba, mas aí eles tentam administrar de forma a atender às necessidades [...] (MARIA, técnica SRE) .

Parece-nos complexo gestar os programas e projetos da educação especial na rede estadual de ensino. Essas dificuldades, que só transpomos com muita dedicação e persistência, explicam por que as ações acabam por ficar para depois sempre, exigindo de quem atua na área em grande escala ter que tomar as decisões sobre situações de alta complexidade, muitas vezes sem o apoio devido.

O apoio do qual estamos falando é a necessidade de a educação especial estar inserida no contexto de ações dessa rede de ensino, em sintonia com a educação básica e profissional. Não estamos nos referindo simplesmente a cumprir o que é obrigatório, e sim a pensar ações que sejam efetivas, que incluam a educação especial no bojo das propostas e ações dessa Secretaria de Estado.

Da mesma forma, a escola caminha nesse sentido, quando vemos que cabe muitas vezes ao professor especializado decidir sobre questões complexas, como se atende ao aluno ou não, se inclui o aluno no Censo Escolar como aluno-público alvo da educação especial ou não.

Tanto quando olhamos em pequena escala ou grande escala há uma indiferença em relação às ações da educação especial, talvez menos na escola, porque, de alguma forma, os alunos “estão lá”, mas os modos de resolver são por soluções de emergência.

Apesar de entendermos as conquistas dos últimos anos, é fato que ainda temos muito que avançar na construção de uma escola mais igualitária que atenda a todos

os alunos. Não há como continuarmos num plano diferenciado das outras ações da escola em que uns são privilegiados em detrimento de outros. Precisamos encontrar uma forma de caminhar juntos tanto no ensino dos alunos público-alvo da educação especial quanto dos demais, mas de maneira que não necessitemos invisibilizar os diferentes segmentos.

5.3 A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tendo em vista problematizar questões que permeiam o contexto escolar, decidimos dialogar sobre a avaliação para identificação dos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que esse tema perpassou as discussões ocorridas no grupo focal. Era um tema recorrente nos assessoramentos pedagógicos e nas entrevistas com os educadores.

Na etapa de identificação, foi possível observar o tempo que a escola e a SRE demandam na recolha e produção de documentos comprobatórios para inserção do aluno no Censo Escolar, sem considerar o tempo que esse processo leva para ser analisado pela Sedu. Só depois desses tramites, o profissional especializado será localizado na escola com matrícula nova de aluno público-alvo da educação especial.

Essa foi a principal crítica que encontramos no que se refere à identificação dos alunos público-alvo da educação especial. As críticas a essa forma como tem se dado essa avaliação são muitas, entretanto

[...] o processo avaliativo em si nunca deixou de ser considerado fundamental para embasar decisões a serem tomadas, sendo a mesma essencialmente importante para identificar a necessidade dos alunos e a elegibilidade dos mesmos aos serviços (MENDES; D’AFFONSECA, 2015, p. 28).

Essa e outras constatações compõem as discussões colocadas na série de livros publicados pelo Observatório Nacional de Educação Especial. Um volume foi destinado a discutir questões de “Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial” e boa parte dele discute sobre a questão da avaliação para identificação desses alunos. Vamos dialogar com Mendes e D’Affonseca que discorrem sobre a “Avaliação dos alunos público-alvo da educação especial e com

Jesus et al. (2015) com o artigo “Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais”.

Lembramos que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, nos alertavam para a necessidade de os sistemas de ensino identificar sua demanda para atendimento, indicando os procedimentos para avaliação e para a identificação dos alunos:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, p. 2).

Jesus et al. (2015, p. 333) diz que a identificação inicial, mediante a ausência do diagnóstico clínico, é realizada pelo professor especializado. “Esse primeiro olhar era permeado por queixas. Algumas relacionadas com o comportamento e outras com apropriação do conhecimento”.

No que se refere aos processos vividos nesta rede estadual de ensino, como já destacamos nas orientações feitas por parte da Sedu para garantir o AEE na escola, o aluno deverá passar por uma avaliação pedagógica na escola e/ou médica/psicológica.

Entretanto, nessa mesma orientação, a Sedu tem parâmetro para autorização de AEE para “[...] alunos comprovadamente com deficiência ou TGD”.

O MEC, com uma intenção que nos parecia tornar o laudo médico um complemento à avaliação pedagógica, publica uma nota técnica em 2014, NOTA TÉCNICA Nº 04 /

2014 / MEC / SECADI / DPEE, que orienta os sistemas de ensino quanto a documentos comprobatórios para inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (MEC, 2014).

Com essas orientações a “[...] escola parece assumir um papel central nas definições de avaliação e toda a equipe passa a ser considerada importante e necessária para se proceder a essa avaliação”(MENDES; D’AFFONSECA, 2015, p. 34).

Para ilustrar o processo de identificação dos alunos, vamos transcrever um diálogo entre a professora especializada e a técnica da SRE durante um momento de assessoramento.

Professora – Porque o João, nossa! Ele não tem noção de nada. Ele vai assim... Não tem noção de perigo. O aluno é bastante comprometido, mas a família ainda não apresentou o laudo médico. Ele é aluno novo e frequenta a Apae.

Técnica SRE Joana – Mas talvez... ele ainda não se acostumou com a escola. Tem que fazer um trabalho com ele, de repente.

Professora – Ele é muito comprometido. Faz tudo na roupa, não pede para ir no banheiro. Ele não sabia sentar, só subia em cima de mesa, de cadeira. E... nossa! Era uma doideira. A gente não conseguia trabalhar com ele, não conseguia. Agora senta e faz atividade. Ele mesmo sozinho, concentrado, fazendo. Entendeu?

Técnica SRE Joana – Bom. Então é assim. Você encaminhando esses documentos com o relatório pedagógico uma vez que não há laudo médico. Não vamos mexer na sua carga horária.

Ao problematizar essa questão, observamos que esse é um conflito que paira sobre os diversos sistemas de ensino no Brasil. Mendes e D’Affonseca (2015, p.39), em estudos já citados por nós, entendem que

As orientações gerais para identificação do público-alvo da educação especial para fins do censo escolar especificam que o laudo médico é desnecessário, e isso entra em contradição com as orientações específicas para categorizar o público-alvo da Educação Especial, que exigem laudo médico ou de no mínimo de profissionais da saúde. Essa contradição provavelmente desorienta os sistemas de ensino que devem registrar suas matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial.

Concordamos com a ideia de que, para realizar o AEE, o documento necessário deve ser o Plano de Atendimento Educacional Especializado, elaborado pelo professor da área específica, tendo em vista assegurar o atendimento às suas especificidades educacionais

Ponderamos pela garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, no entanto a nomenclatura que identifica os alunos, no Censo Escolar, deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, é usada pela área clínica. ficando uma pergunta: os professores especializados podem/devem classificar no Censo Escolar um aluno como com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, mesmo sem que ele tenha tido a oportunidade de passar por uma avaliação clínica?

Observamos que

[...] a questão da avaliação e do diagnóstico, associados ao acompanhamento clínico, têm sido apontada como um dos impasses significativos na atuação dos setores de Educação Especial em muitos municípios brasileiros. Mesmo que tenhamos avançado em relação à política de garantia do direito à escolarização da pessoa com deficiência, a partir da publicação de legislações específicas, o caráter médico-clínico continua tendo força e influência nas decisões político-pedagógicas nas escolas comuns. Vivemos um paradoxo, se, por um lado, não especificarmos as peculiaridades do aluno-público alvo da Educação Especial para não rotulá-lo, corremos o risco do seu apagamento e de sua invisibilidade na vida cotidiana escolar, bem como nos necessários investimentos das políticas públicas. Por outro lado, quando especificamos quem é o sujeito e quais são suas

peculiaridades, corremos o risco de sujeitá-lo a determinados limites de investimentos político-pedagógicos, atribuindo à perspectiva clínica a única possibilidade de intervenção (SOBRINHO et al; 2016, p. 219).

No diálogo que tivemos com os professores, eles se sentem inseguros para fazer esse movimento, apoiando-se, assim, nos laudos médicos para garantir o atendimento aos alunos.

No entanto, também não se sentem seguros com as afirmações que trazem os laudos clínicos. Vejamos esta ponderação da técnica da SRE Cariacica:

Na identificação os médicos, não tem dado laudo de acordo com o que a legislação pede. A gente vê muito aluno com laudo de TDAH que a gente tem certeza que não é só isso. É quando está o laudo de TDAH que a gente detecta que não é só isso... Pedimos aos professores para fazerem um relatório minucioso mostrando que tem alguma coisa além disso, porque tá comum laudo de tdah. Quando você analisa o papel, o aluno não é da educação especial, mas, quando você vai lá conhecer o aluno, ele é. Então os laudos estão... Para além de olhar o laudo as técnicas da SRE vão conhecer os alunos e pedem aos professores que façam relatórios. Muitos laudos só dizem que o aluno precisa de atendimento especializado [...] (JOANA, TÉCNICA SRE).

Ao levantar essa questão, é importante atentarmos para o direito dos sujeitos aos atendimentos que vão para além do que é ofertado na escolarização em classe comum. Esses atendimentos envolvem recursos financeiros que são limitados e foram estabelecidos critérios para diferenciação desse público e, quando há “[...] a negação da notificação, por sua vez, apaga a diferença desses alunos e não garante o direito a discriminação positiva que a lei lhes confere” (MENDES; D’AFFONSECA, 2015, p. 37).

No desenrolar desse ciclo de identificação, os professores narram que não utilizam o laudo como único dispositivo para efetivar a participação do estudante no AEE. Se assim procedessem, não ocorreriam os atendimentos, dada a morosidade do processo (JESUS et al; 2015, p. 335).

Mendes (2015), analisando dados do Censo Escolar, constata que, independentemente da complexidade da identificação dos alunos como público-alvo da educação especial, eles vêm sendo notificados, dado o crescimento significativo desse público no Censo Escolar no Brasil. No Espírito Santo e na rede estadual de

ensino, eles também estão sendo notificados no Censo Escolar, tendo em vista os números crescentes apresentados por nós em capítulo anterior.

Essa é a forma como está acontecendo a avaliação para identificação dos alunos na rede estadual de ensino, entretanto concordamos com Mendes e D'Afonseca (2015, p. 37), quando analisam a política nacional e registram que há uma “[...] confusão entre as funções de avaliação para identificação com a função de avaliação para o planejamento de ensino, na medida em que há uma tentativa de recomendar a substituição da identificação para o planejamento”.

No grupo focal, os professores relatam a ausência de serviços públicos na área da saúde para atendimento ao alunos, apesar do encaminhamento da escola. Esses encaminhamentos se dão principalmente diante da necessidade de diagnóstico clínico de alunos com indícios de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

E ela tá ali dentro das instituições, dentro da escola, e é tão engraçado, porque eu acho assim, teve um avanço incrível da instituição para a escola... Não tô falando isso... É um ganho maravilhoso. Temos que fazer o nosso papel. Mas sozinhos também... Acabei de ter uma experiência com a área rural. Se falar em políticas públicas... Ela, no papel, é muito legal só que a gente se depara com várias barreiras... Pra começar, o que eu percebo é que, na escola, a escola cobra, concordo com a Rosa quando ela fala do relatório pedagógico... Porque o que a família quer? A criança não tem laudo, tem deficiência visual e ela já vai fazer sete anos, ela tá dentro da escola. E o que ela tem? Qual a porcentagem? Não se sabe também, porque ela não consegue fazer o exame de fundo de olho, entendeu? (MÔNICA, professora especializada).

Consideramos importantes esses momentos em que problematizamos os fundamentos e as práticas de avaliação para identificação dos alunos público-alvo da educação especial. É notório que as lacunas se estabelecem constantemente uma vez que essas avaliações estão atravessadas pelo viés clínico.

Entendemos que a avaliação a ser realizada na escola deverá cumprir um papel de conhecer o aluno para identificação de suas potencialidades e necessidades na vida escolar e para orientação do trabalho a ser realizado pelo professor especializado e pelo professor da sala de aula comum em um trabalho articulado.

Mesmo sem os laudos clínicos, os alunos estão sendo atendidos pelos professores especializados, entretanto há, por parte da escola, a necessidade de articulação intersetorial não só “[...] que ajudem a escola a pensar alternativas para conhecer os alunos e trabalhar com eles”(JESUS et al., 2015, p. 337), mas também para que esses alunos tenham acesso às avaliações clínicas necessárias ao atendimento do alunos integralmente nas suas necessidades.

Essa discussão passa pela questão de políticas, pois é necessário investir quando o aluno é identificado como público-alvo da educação especial. É uma questão de direito desse público.

5.4 A RELAÇÃO CARGA HORÁRIA DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS E ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como já dissemos, a Sedu localiza professores especializados para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial nas áreas de deficiência visual, auditiva, intelectual/transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para a área da surdez, para além do professor especializado, são localizados intérpretes nas turmas que possuem alunos surdos e ainda instrutores de Libras para atendimento no contraturno nas salas de recursos.

Essa é uma questão de ordem prática que está atrelada à avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, tendo em vista que a carga horária desses professores é definida pela Sedu com base no número de alunos identificados como público-alvo da educação especial. Vejamos, a seguir, as tabelas de organização propostas pela Sedu (Tabelas 6, 7, 8):

Tabela 6 – Organização de carga horária do instrutor de Libras

FORMAS DO ATENDIMENTO INSTRUTOR DE LIBRAS NO AEE	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA/Nº DE ALUNOS/PL/AULA			
	10 h semanais	16 h semanais	25 h Semanais	40 h semanais
Quantidade de alunos	1 a 3	4 a 6	7 a 10	11 ou mais
Planejamento	3 PL	5 PL	7 PL	11 PL
Quantidade de aula contraturno	7 hora/aulas	11 hora/aulas	18 hora/aulas	29 hora/aulas

*O Instrutor surdo não faz trabalho colaborativo.

Fonte: Documento da Sedu que orienta as Superintendências quanto à carga horária dos professores especializados (2016)

Esse é um quadro-base utilizado pela Sedu/SRE para definição da carga horária do instrutor de Libras, tendo como referência o número de alunos surdos ou com deficiência auditiva em cada escola.

Atualmente, não está garantido, previamente, que o instrutor de Libras faça o trabalho colaborativo, e a escola se ressentir desse espaço de difusão da Libras que estimula o diálogo entre surdos e ouvintes da comunidade escolar. Segundo as técnicas da SRE Cariacica, essa ação poderá ser garantida na medida em que a escola tenha um projeto para difusão da Libras na comunidade escolar autorizado pela Sedu, exigindo da escola uma organização prévia.

Tabela 7 – Organização de carga horária de professor especializado por área de atendimento da educação especial

PROFESSOR DE AEE POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA - Nº DE ALUNOS			
	10h semanais	16h semanais	25h Semanais	40h semanais
Visual – baixa visão	1	2 a 3	4 a 07	8 a 15
Visual – cegueira		1	2 a 04	5 a 08
Auditiva	1	2 a 3	4 a 08	9 a 15
Intelectual/transtornos globais do desenvolvimento	1	2 a 3	4 a 08	9 a 15
Altas habilidades/ Superdotação		5 a 10	11 a 20	21 a 30

Fonte: Documento da Sedu que orienta as Superintendências quanto à carga horária dos professores especializados (2016)

Esse é um quadro-base utilizado pela Sedu/SRE para definição da carga horária dos professores especializados, tendo como referência o número de alunos público-alvo da educação especial localizado em cada escola. Nos quadros apresentados, é possível perceber que há uma diferença na relação estabelecida entre professores e alunos em cada área de atendimento.

Ao olhar os quadros, em pequena escala, a carga horária parece atender à demanda proposta, no entanto, quando consideramos a escola, em grande escala, há que se ponderar que muitos dos alunos que apresentam deficiência intelectual também têm outras deficiências, caracterizando-se como deficiência múltipla. Entendemos, então, que essa categoria deveria ser pensada observando que esses alunos apresentam maior complexidade no atendimento.

Tabela 8 – Organização de carga horária para o professor especializado

FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA/AULAS/PL			
	10h Semanais	16h Semanais	25h Semanais	40h Semanais
Atendimento aos alunos na sala de recursos	4 aulas	7 aulas	10 aulas	16 aulas
Planejamento individual e com o professor da classe comum	3 PL	5 PL	7 PL	11 PL
Trabalho colaborativo na sala regular	3 aulas	4 aulas	8 aulas	13 aulas

Fonte: Documento da Sedu que orienta as Superintendências quanto à carga horária dos professores especializados. (2016)

Essa distribuição que, anteriormente, era organizada por turno, passou a ser considerada olhando a escola como um todo. Percebemos que essa foi uma forma de reduzir o número de professores especializados no estado. Sendo assim, os professores tiveram que fazer alguns ajustes na sua carga horária considerando que precisam atender a alunos do turno e contraturno.

Aqui, eu tenho 25 horas, mas o que que eu fiz? Eu trabalho aqui na segunda o dia todo, aí, de manhã, por exemplo, na segunda-feira, eu vou e faço o trabalho colaborativo e ainda atendo um aluno que é autista da tarde. E a tarde tem os alunos da manhã, porque da manhã tem mais alunos especiais [...]. Eu faço três dias à tarde e dois dias de manhã (NILZA, professora especializada).

Percebemos que a quantidade de alunos e a frequência com que eles retornam para o contraturno e, principalmente, a atuação conjunta em sala de aula regular, são condicionantes na organização do trabalho pedagógico do professor especializado, tornando-se necessário encontrar alternativas dentro das condições estabelecidas pelos órgãos normativos e das condições concretas de ação.

Apesar de compreendermos a necessidade das políticas específicas para a educação especial, vemos que os ajustes que se concretizam nas escolas acabam por não favorecer o envolvimento necessário para a realização de ações que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos.

As condições de trabalho do professor, inclusive no que se refere à carga horária, seguem exatamente essa lógica: um número menor de

professores, com a menor carga horária para atender a um número maior de alunos, o que os leva a diminuir o serviço da educação especial ofertado ao público-alvo desse tipo de educação (CARDOSO et al., 2015, p. 45).

Assim, caberá ao professor organizar-se para atender às demandas apresentadas pela escola. Percebemos que há uma certa autonomia para a professora especializada para fazer esses ajustes, estabelecendo seus próprios critérios na caracterização do serviço que irá prestar como apoio pedagógico.

Essa suposta autonomia é limitada pelas condições de trabalho, que acabam por impor uma determinada forma de atuação e organização da atividade docente na SRM. Essa situação nos incita a questionar as possibilidades de implementação de um serviço[...], desvinculado das condições concretas do trabalho das professoras (CARDOSO et al., 2015, p. 49).

É iminente que haja mudança e, considerando esses processos de constituição de políticas não lineares, essa autonomia que parece favorecer o trabalho do professor acaba por reduzir as possibilidades de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Isso ocorre tendo em vista que ao professor especializado não é “[...] propiciada a instrumentalização para tentar alcançar esse objetivo, devido às más condições de trabalho e atuação que ele enfrenta” (CARDOSO et al., 2015, p. 53).

Portanto, há que se ter uma distribuição de carga horária que seja compatível com as atribuições do professor especializado. Dentre as funções desse professor, estão previstos atendimento em sala de recursos aos alunos do contraturno, trabalho colaborativo em sala de aula regular e planejamento individual e junto com o professor de classe comum (Tabela 8). Ao cruzar esses dados com a carga horária prevista para um determinado grupo de alunos (Tabela 7), identificamos uma tensão. O número de alunos é grande para que o professor consiga realizar todas as ações previstas.

Muitas vezes, o tempo [...] é insuficiente para desenvolver as demais atribuições demandadas a este professor pela legislação (Brasil 2009). Isso porque o trabalho do professor de SRM vai além da atividade de complementação e suplementação curricular realizada no AEE com o aluno PAEE; esse docente, mantendo uma atuação de caráter pedagógico, deve trabalhar como gestor de todo o trabalho a ser desenvolvido com esse aluno, através da orientação a professores regentes na sala de aula comum e professor de apoio à

inclusão, além do trabalho que deve desenvolver com a família (CARDOSO et al., 2015, p. 45).

Na entrevista grupal que fizemos com a equipe central de educação especial da Sedu, fomos informada de que esse foi um momento de reorganização das demandas e há uma previsão de modificação para 2018, considerando reivindicações das Superintendências Regionais de Educação.

Há uma lentidão no processo de constituição dessas políticas. A burocracia, a necessidade de controle dos gastos e a lentidão com que se olham os desdobramentos que ocorrem em grande escala na escola, a partir das decisões em pequena e média escala, estabelecem lacunas na efetivação das políticas de educação especial, comprometendo, assim, o atendimento aos alunos nas suas especificidades educacionais.

Porém, ainda com as limitações colocadas, evidenciamos movimentos desses profissionais no sentido de desenvolver ações que promovam inclusão escolar nas escolas.

A SRE Cariacica, em seu todo, está criando alternativas para promover um espaço de interação e diálogo entre educadores com atividades formativas e orientação. Ao mesmo tempo, questiona os critérios rígidos estabelecidos pela Sedu, no que se refere à carga horária dos profissionais que atuam na educação especial.

Entendemos que os investimentos que a SRE de Cariacica faz no sentido promover espaços de circulação dos conhecimentos produzidos acerca da educação especial é de grande potencia, entretanto há que se ter diálogo com os que veem o espaço escolar em pequena escala.

Nesse sentido, destacamos a importância da Secretaria de Educação para além de minimamente cumprir os aspectos legais, criar espaços de diálogo tornando inteligíveis os conhecimentos produzidos no local e no global (SANTOS, 2002).

Na atualidade, vivenciamos uma política global que não se coaduna com as demandas que se delineiam tanto na SRE Cariacica quanto nas escolas. Professores e alunos são percebidos como iguais, ou seja, como se tivessem todos saído de uma mesma “forma”.

Há que se ter uma política que adote uma perspectiva de olhar da complexidade e não da homogeneidade. Já não estamos mais nos tempos em que a escola selecionava alunos para fazer a sua composição como escola. Há evidências de avanços quanto ao direito à matrícula de todos os alunos, inclusive para aqueles alunos público-alvo da educação especial e, nessa perspectiva, há que se ter mudança no processo de instituição de políticas públicas.

Nesse processo, para reduzir a distância entre as escolas/SRE e a Sedu, torna-se essencial compreender como as políticas são filtradas e trabalhadas nos espaços escolares e ganham sentido na constituição de espaços de inteligibilidade entre o local e o global.

Sobrinho et al. (2016) nos alerta afirmando que, embora essa não seja uma tarefa fácil para aqueles que atuam na administração pública, neste momento de reformas políticas engajadas na reconfiguração da atuação do Estado, acredita-se

[...] que os integrantes dessas equipes devam investir na garantia de espaços coletivos de estudo e de debates *em contexto* que ajudem os profissionais do ensino a compreenderem o processo de produção do conhecimento e as condições sociais do uso dos saberes que subsidiam seu trabalho profissional. Esse processo pode nos ajudar a perceber as riquezas e os limites dos saberes constituídos socialmente, de modo que, ao recusá-los ou ao aceitá-los, inclusive resignificando-os, o façamos com conhecimento de causa (SOBRINHO et al., 2016, p. 214).

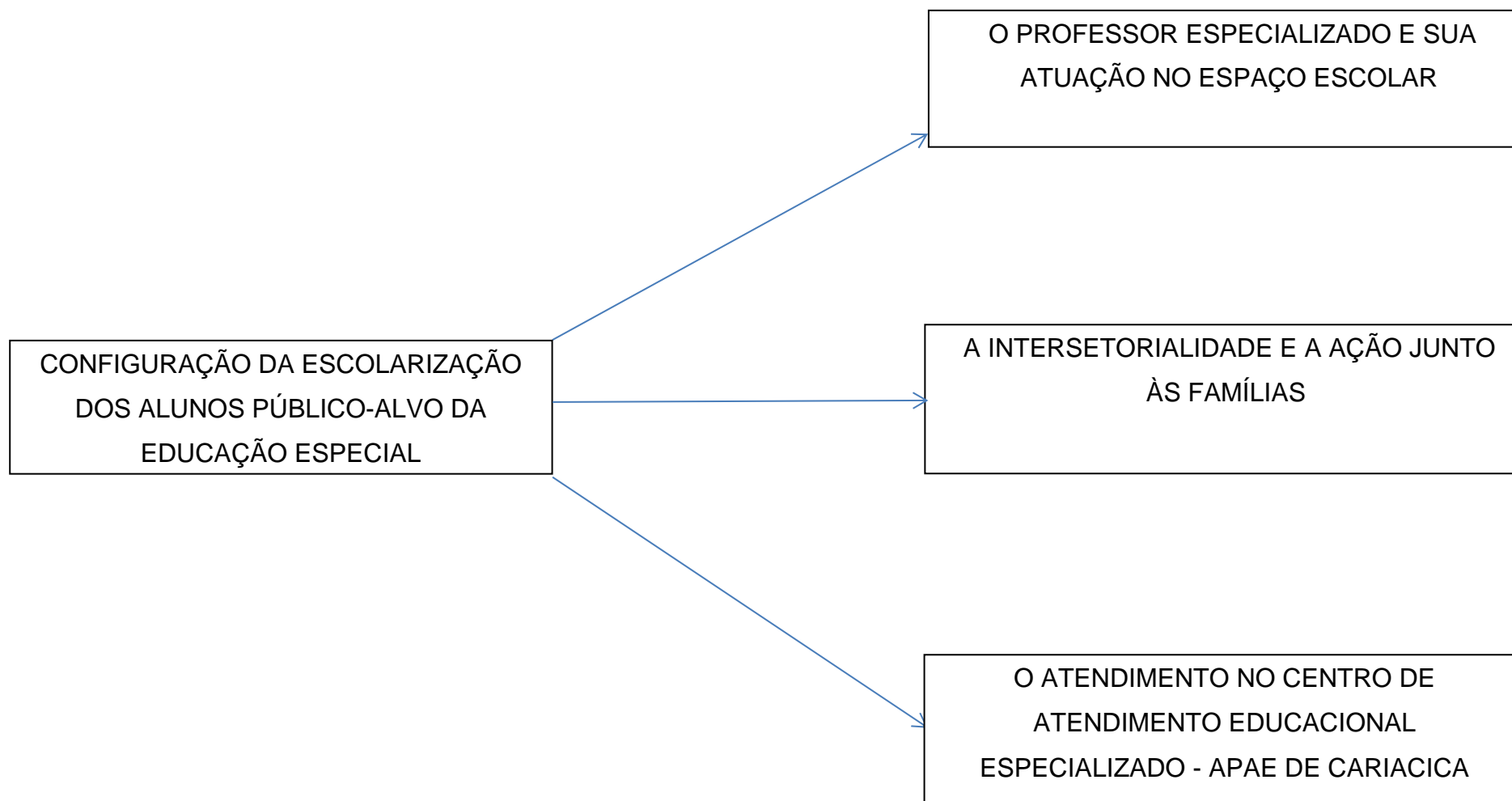
Esse é um caminho encontrado para o processo de tradução: “[...] deste empenho surgirá uma capacidade nova de inquirição e indignação, capaz de fundamentar teorias e práticas novas [...]” (SANTOS, 2010, p. 63)”.

Nesse sentido, acreditamos que as necessidades e demandas dos alunos público-alvo da educação especial, identificadas pelos profissionais da escola, nesta pesquisa e nos diversos momentos de encontros, devem ser, para os gestores da Sedu como balizadoras das decisões no que se referem à disponibilidade de recursos, de materiais e localização de profissionais especializados nas unidades de ensino.

Vale reiterar que nem sempre, os estudantes demandam os mesmos recursos, os mesmos tempos e as mesmas condições de aprendizagem. Nesse sentido, condicionar o funcionamento da

escola às prerrogativas e disposições gerais do sistema pode ser danoso ao processo inclusivo desses estudantes, além de dificultar o trabalho docente e o diálogo mais propositivo da administração pública com a comunidade local (SOBRINHO et al., 2016, p. 216).

Há de se considerar que esse é um processo de grande para pequena escala numa via de mão dupla que envolve um planejamento em que seja possível a ressignificação dos processos, para que a escola tenha em vista alcançar “[...] sua pretensão fundante: a apropriação do saber escolar pelos estudantes com deficiência” (SOBRINHO et al, 2016, p. 216).

ANÁLISE DOS DADOS: SEGUNDO EIXO

6 SEGUNDO EIXO: CONFIGURAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O acesso à escola regular dos alunos público-alvo da educação especial exigiu da escola grandes mudanças, entretanto não há como esperar a organização idealizada por nós; é preciso reconhecer esses alunos como sujeitos de direitos e buscar as adequações necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem deles.

Esse momento singular nas redes regulares de ensino cria um movimento que mexe com suas estruturas e funcionamento, estabelecendo modificações como: localização de professores especializados de acordo com cada área específica nas escolas estaduais; ação com as famílias dos alunos público-alvo da educação especial; modificação na forma de vínculo com as instituições filantrópicas sem fins lucrativos, dentre outras questões, como a instituição de planos de atendimento diferenciado para os alunos que necessitarem; sala de recursos nas escolas comuns; contratação de cuidador para atuar nas escolas.

Jesus et al. (2015, p. 327) nos indicam caminhos quando dizem que:

Os movimentos constituídos para a garantia do direito à educação aos estudantes apoiado pela modalidade de educação especial têm convocado os sistemas de ensino a produzir mudanças nas estruturas escolares, tanto no âmbito arquitetônico, curricular, pedagógico, financeiro, como na formação continuada de seus profissionais.

Percebemos que há reconhecimento, por parte dessa rede de ensino, da necessidade de atendimento às especificidades dos alunos, o que significou localização de professores especializados nas áreas de deficiência intelectual, auditiva, visual, surdo-cegueira e altas habilidades/superdotação, bem como de intérpretes de Libras e cuidadores. Também houve ampliação do número de salas de recursos, aquisição de materiais específicos e formação continuada para professores especializados.

Dentre os profissionais vistos como essenciais, encontramos o cuidador na rede estadual de ensino, que merece destaque, quando olhamos o interior das escolas. Ele se configura como um profissional com nível médio contratado e tem como

atribuição atender aos alunos com dificuldade de mobilidade e/ou outra dependência para higienização ou alimentação no espaço escolar.

O edital de Processo Seletivo Simplificado nº 07/2017 estabelece normas para recrutamento, seleção e contratação, em regime de designação temporária, para o cargo de cuidador. Esclarece que o cuidador tem como atribuição:

Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma; atuar como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada; auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene; estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares; auxiliar na locomoção; realizar mudanças de posição para maior conforto da pessoa; comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento da pessoa cuidada que possam ser observadas; acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola.

Esse detalhamento das funções do cuidador para nós demonstra o quanto essa atividade ainda precisa ser pensada considerando que essa é uma nova função que compõe o espaço escolar. Chama-nos a atenção o quanto a atribuição do cuidador está ampliada quando diz que ele atua como elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe escolar. Entendemos que ele é a pessoa que está mais próxima, entretanto há que se ter uma participação dos demais educadores na interação com o aluno e com a família deles. Cabe destaque para as contradições quanto à presença e função na mesma rede estadual.

A legislação, quando aplicada na prática e com as sinuosidades que o processo demonstra, deixa lacunas a serem preenchidas, e as escolas vão encontrando caminhos. Observamos, em algumas escolas, os cuidadores apoiando os alunos de maneira ampla: “Vocês sabem que cuidador não tem obrigação de ficar em sala de aula com esses alunos, tem que cuidar mais da higiene pessoal dele e tal. Mas [...] a escola deu uma sorte que ele está fazendo pedagogia e nos ajuda [...]” (MARA, professora). Por outro lado, também encontramos cuidadores que estão na escola e que a maior parte do tempo ficam ociosos.

Entendemos que essa é uma função que precisa ser pensada no que se refere às suas atribuições bem como na formação inicial e continuada dentro dos sistemas de ensino, uma vez que, apesar da orientação bastante detalhada no edital, as atribuições não se mostram muito definidas no que se refere à atuação do cuidador no espaço escolar.

Effgen (2017) chama a atenção para o fato de que foi negada a localização de um segundo cuidador a uma escola, com demandas severas. Em seu entendimento, fazia-se necessária a presença desse cuidador, uma vez que havia alguns alunos ainda não tinham controle de suas necessidades fisiológicas e faziam uso de fraldas.

Em diálogo com uma cuidadora que atua numa escola de ensino médio, foi possível observar um pouco da rotina de seu trabalho:

[...] Pesquisadora – Qual a sua atribuição como cuidadora aqui na escola, Helena?¹⁰

Helena – Quando eu comecei era tudo novo. Eu tava em sala de aula, eu dava aula pra educação infantil, aí surgiu esse negócio de cuidadora, aí eu vim. Pra mim tá sendo muito bom porque eu aprendo muito com eles e é uma coisa que eu gosto, eu gosto de trabalhar com crianças especiais [...]. Então, pra mim, é um trabalho muito significativo.

Pesquisadora – Mas o que você faz na sua rotina?

Helena – Olha, um, o Mário,¹¹ é muito pouco. Eu acompanho ele nas refeições e, se precisar, porque não precisou ainda até hoje, devido à mobilidade dele, se precisar ir ao banheiro. Mas não aconteceu, ele falou que não precisa, que consegue se virar sem mim. Mas é tá junto com ele na hora do recreio, na refeição e tá junto com ele, conversar, ele gosta de jogar muito. Então, é isso.

Pesquisadora – E como são essas atividades dele dentro da sala de aula?

Helena – Eu não tenho acesso à sala de aula porque eu só fico aqui [sala de recursos] porque ele não precisa de mim na sala de aula, ele não necessita da minha companhia direto lá, na sala de aula. Então eu fico mais é aqui. Se precisar de alguma coisa, eu pego, entrego ele pro professor, só.

Pesquisadora – Qual é a deficiência que ele tem?

¹⁰ Nome fictício da cuidadora.

¹¹ Nome fictício do aluno público-alvo da educação especial do ensino médio

Helena – Ele tem baixa visão, deficiência física e DI (deficiência intelectual).

Nesse caso, a cuidadora tem a sua atividade reduzida porque, na realidade, não identificamos a necessidade do cuidador para acompanhamento a esse aluno. Com isso não queremos dizer que não há necessidade de cuidador nas escolas e sim que há que se ter um olhar de grande escala, e entendemos que deveria ser do gestor escolar, porque certamente a localização de cuidadores numa outra escola com maiores demandas seria de grande importância dada a carência de profissionais na atualidade, como já ressaltamos.

Quando dialogamos sobre a questão com professora especializada na área de deficiência intelectual da escola, ela disse que uma vez o aluno necessitou de higienização e por esse motivo a SRE Cariacica enviou o cuidador. Hoje há a preocupação, por parte da escola, em dispensar o cuidador e o aluno precisar novamente para higienização. Entretanto, a SRE Cariacica entendeu que o aluno não necessita mais do cuidador e, em 2017, não houve cuidador para essa demanda.

Entendendo que a organização do trabalho pedagógico de um ambiente educativo não deve ter um fim em si mesma e sim “[...] estar correlacionada com os objetivos educacionais que se pretende alcançar” (CARDOSO et al., 2015, p. 42), vamos discorrer sobre a organização do espaço escolar, tendo em vista favorecer a aquisição do conhecimento.

Essa organização vai se constituindo no cotidiano escolar por meio do tempo que os professores dedicam ao planejamento e atividades conjuntas, de acordo com a disponibilidade de cada um e de cada organização escolar.

Esses encontros vão gerar adequações curriculares, o que pensamos ser ainda incipiente diante da necessidade dos alunos para aquisição de conhecimentos escolares.

Vejamos a fala dos professores:

A gente trabalha com aquilo que o professor está fazendo, caso não consiga adaptação aqui. Eu tenho uma pastinha que eu dou ao professor, aí o professor usa a atividade da pasta, caso o aluno não

acompanhe a atividade da turma [...] (RITA, professora especializada).

O que a gente faz mais? A gente faz uma adaptação da atividade que ele vai dar. A gente às vezes nem participa do PL dela, mas a gente observa a atividade que ela vai dar e a gente faz a adaptação pra facilitar o aprendizado aqui, porque às vezes tem que ser diferente (JOSÉ, professor ensino comum).

O que percebemos na fala dos professores é que as atividades de rotina da turma em geral não atendem às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Sim. [...] todas as atividades têm que ter uma adaptação. O próprio professor regente, ele colabora também nessa parte, porque tem que adaptar a atividade para a realidade daquele aluno. Trabalhando aquele tema, mas sendo adaptado (RITA, professora especializada).

As professoras especializadas buscam estabelecer relações de sua prática pedagógica com o currículo escolar desenvolvido nas escolas e ressaltam que esses conteúdos são adaptados “[...] para atender às necessidades e formas de aprendizagem dos alunos [...] com forte apelo metodológico e lúdico” (CARDOSO, 2015, p. 64).

As atividades precisam ser pensadas integradas ao planejamento de todos os alunos. Cabe aqui a observação de que o tempo de planejamento conjunto entre professores tem a intenção de criar possibilidades de elaboração de atividades que estabeleçam um canal de comunicação com os alunos e despertem o desejo de aprender.

É preciso avançar no debate contemporâneo que toma a SRM como serviço/apoio pedagógico prioritário na Política de Educação Especial e problematizar que é necessário espaço para discussão curricular sobre relação/articulação entre docentes especializados e professor regente da sala comum. Eles devem realizar estudos sobre o que deve ser ensinado, como as práticas de ensino devem ser organizadas e que características devem ter os processos avaliativos, dentre outras questões (CARDOSO et al., 2015, p. 61-62).

São vários os desafios para constituirmos uma educação voltada para todos os alunos. O professor do atendimento educacional especializado se equilibra num tempo e organização de horários que parece não estar compatível com as inúmeras

atividades previstas para atendimento ao turno e contraturno e, nessa perspectiva, muitas escolas priorizam o atendimento ao turno em que o professor está localizado.

Por isso que hoje ela não está em nenhum horário na escola, hoje ela não está nem de manhã nem à tarde, aí amanhã ela fica nos dois horários, aí amanhã ela já faz o PL, atende o menino no contraturno, depois ela faz o PL com a professora da manhã, depois atende outro no contraturno, faz o trabalho colaborativo... Aí na quarta-feira ela faz a mesma coisa, aí na quinta-feira ela já não está na escola (GESTORA ESCOLAR).

O que está posto como forma de organizar o trabalho para os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento em sala de aula é questionado pelos professores, quando consideram que o que está sendo dado na sala de aula não é do interesse/alcance do aluno. Assim justificam a retirada dos alunos da sala de aula para um trabalho individualizado na sala de recursos multifuncionais.

Há orientação, por parte dos órgãos centrais, para a elaboração do Plano de Atendimento, considerando as especificidades dos alunos. Os professores conhecem o instrumento, mas percebemos que esse procedimento acontece de maneira ainda frágil na escola.

Atender às especificidades dos alunos às vezes não é simples e exige do profissional ir para além do que está previsto inicialmente como sua função. Para exemplificar, vamos trazer a fala de um intérprete referindo-se ao atendimento a um aluno que é surdo e que tem deficiência intelectual:

O atendimento a este aluno tem que ser diferenciado porque a aprendizagem da Libras é parcial. É preciso fazer outras tentativas, envolvendo-se no processo ensino-aprendizagem do aluno de maneira mais efetiva, para além do que é específico da área da surdez.

As buscas para encontrar caminhos de ensino-aprendizagem dos alunos partem também de professores da sala de aula comum.

Eu faço assim, a introdução do tema, e depois, a introdução pode ser com a experiência, ou não, depois eu abro as minhas continhas [...]. E, na parte de experiências, você tem sempre o envolvimento dos alunos. Outro grupinho de alunos fica lá, na experiência, então eles ficam dialogando, todos eles, inclusive os especiais (RENATO, professor de Física do ensino médio).

As mudanças na escola, com a ampliação do movimento de educação inclusiva e o envolvimento dos alunos e professores do ensino regular, apresentam-se para nós de maneira crescente.

Segundo diretrizes legais (BRASIL, 2001), esses movimentos são formas de ação que objetivam assegurar respostas educativas aos estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, complementar o currículo em busca do reconhecimento das diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, para a constituição de conhecimentos, habilidades e competências.

Essa rede de ensino respeita as regras estabelecidas nacionalmente e organiza-se de forma a manter registros do processo de aprendizagem dos alunos. A professora especializada e o professor do ensino regular elaboram um relatório conjunto trimestral que fica na pasta do aluno na escola.

Nessa perspectiva, vão se constituindo as formas de trabalho com os alunos que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Muitas vezes o professor procura a professora especializada e diz: “Tem um aluno na minha sala e eu preciso de vocês, eu não estou conseguindo, eu estou percebendo que ele não está acompanhando” (RITA, professora especializada). Nessa oportunidade de trabalho conjunto são elaboradas atividades para os alunos. Também há a participação de pedagogos e diretor de forma direta ou no acompanhamento das ações.

Uma outra questão apresentada pelos professores refere-se aos materiais enviados pelo MEC e pela Sedu. A logística proposta por esses órgãos centrais, no sentido de atender à demanda, não atende à realidade. Muitas vezes, quando esses materiais chegam até a escola, o aluno já saiu. Ressaltamos que essa logística é falha às vezes por situações simples de serem resolvidas:

A gente tem um aluno cadeirante, por exemplo, mas às vezes ele está numa escola que não tem acessibilidade e, como a escola acessível não é muito distante da residência ou não atende às regras estabelecidas pelo transporte escolar, não se consegue viabilizar o deslocamento (SANDRA, professora especializada).

Esse fato nos indica que promover o acesso à escola regular vai para além do espaço escolar. A perspectiva de avanço para a escola inclusiva pressupõe que os

sistemas de ensino se organizem para atender às especificidades dos alunos, entretanto ainda há resistência por parte dos sistemas de ensino em modificar-se, ou melhor, estruturar-se de maneira a atender à totalidade dos alunos.

Os alunos público-alvo da educação especial estão na escola, é fato, e há desenvolvimento de ações que buscam promover a permanência desses sujeitos, entretanto essas ações envolvem questões que vão para além da atividade principal da escola, que se preocupa em conhecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essas ações vão desde a preocupação de quando o aluno sai da escola, se ele se transferiu para outra e até mesmo se ele está frequentando a instituição filantrópica e não está frequentando a escola regular.

Essa é uma organização que, quando olhamos em pequena e média escala, evidencia o favorecimento do processo de inclusão escolar, no entanto, quando olhamos em grande escala, aparecem lacunas trazendo inconsistências.

As tentativas de aproximação do ensino regular que são feitas em média e pequena escala nos dão pistas de que será necessário termos um ensino que esteja embriado de forma que possamos perceber a consonância entre as ações.

Essa articulação é mais demandada pelos professores especializados. Eles têm como atribuição “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p.3).

Essa forma de organização escolar tem desencadeado um movimento que visa a atender às especificidades dos alunos, porém essas ações se apresentam à margem, ou melhor, não estão inseridas no bojo dos programas de governo e sim ocorrem como um projeto à parte.

Nessa perspectiva, vamos discorrer sobre a configuração do atendimento educacional especializado da rede estadual de ensino, no sentido de promover apoio aos alunos público-alvo da educação especial na escola comum. Esse atendimento vem ganhando visibilidade por meio de projetos, programas e ações destinados a promover mudanças no espaço escolar.

Iniciamos olhando esses movimentos em pequena escala por meio da análise de documentos que delineiam a política de educação especial no nosso país. Ao ampliarmos as lentes, fomos visualizando ações mais próximas da nossa vivência em âmbito estadual e local na SRE Cariacica.

Há que se considerar que essas instâncias, em que visualizamos as ações em pequena e média escala, como a Sedu e a SRE Cariacica, organizam ações que têm como finalidade o atendimento aos alunos no espaço escolar. A escola é o espaço onde se pode olhar essas ações em grande escala implementadas com o viés daqueles que as praticam.

Esse movimento de educação mais democrática, que acolhe a todos os alunos, independentemente das suas diferenças em relação à maioria, aos detalhes, aos entrelaçamentos de conhecimentos, aos desdobramentos do processo de aquisição do conhecimento e da formação para a cidadania, tem sido um desafio para os profissionais que atuam no espaço escolar.

Nesse sentido, dialogamos com os educadores das escolas comuns, nas entrevistas individuais e grupais, sobre uma escola que se organiza para receber os alunos público-alvo da educação especial.

Nessa cartografia da política de educação especial na escola comum, destacamos as concepções que emergem do espaço escolar e consideramos importante dialogar sobre atendimento educacional especializado e as articulações com formação docente, materiais específicos para os alunos, planejamento da carga horária do professor especializado e apoios necessários à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Ainda que se tenha avançado em alguma medida na práxis das pedagogias inclusivas, essas marcas culturais precisam sempre ser continuamente retomadas nas escolas, nas universidades e na sociedade como um todo (MENDES; VALADÃO, 2015).

6.1 O PROFESSOR ESPECIALIZADO E SUA ATUAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Os professores especializados dividem o seu tempo em atuação conjunta como professor do ensino comum em sala de aula, no atendimento educacional especializado aos alunos que vêm no contraturno, no planejamento individual e no planejamento com o professor do ensino comum.

A Secretaria de Educação anualmente publica um edital para contratação de professores e pedagogos para atuar nas escolas públicas estaduais. Nesse edital, há um detalhamento das atribuições dos professores especializados. Vejamos a seguir:

[...] o profissional deverá aceitar as condições do trabalho itinerante, intra e interinstitucional e colaborativo, atendendo os requisitos próprios de cada área da deficiência utilizando também equipamentos de informática e softwares educativos; realizar atendimento educacional especializado em turno inverso ao do ensino regular por meio de um plano de trabalho organizado de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno; atuar em colaboração com o pedagogo e o professor da classe comum em sala de aula, nas avaliações pedagógicas e nos encaminhamentos a serem adotados nas adequações curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participação no processo avaliativo; orientar ao professor da classe regular quanto à elaboração de currículo adaptado, atividades avaliativas e relatórios trimestrais de cada aluno especial sobre como alcançou a nota dada no sistema; elaborar, construir, executar e avaliar o Plano de desenvolvimento Individual do Aluno; participar de planejamentos com os devidos registros para ministrar suas aulas; registrar através de relatórios trimestrais o desempenho do aluno; participar dos Conselhos de Classe, Jornada Pedagógica e de outras atividades realizadas na escola, mesmo que não seja dia letivo com aluno; apoiar a família quanto às ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos; responsabilizar juntamente com a escola pelos levantamentos de dados solicitados pela SEDU e pelo censo escolar; definir cronograma de atendimento do aluno contendo atendimento contraturno, colaborativo e planejamento; identificar, organizar e produzir estratégias pedagógicas de recursos acessíveis; desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividade de vida autônoma, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa e tecnologia assistiva. (SEDU, Edital de Contratação, 2016).

Consideramos que há inúmeras tarefas propostas para os professores especializados, dentre elas, “[...] fomentar condições favorecedoras à inclusão

escolar e social dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação junto à equipe escolar e às suas famílias” (PRIETO, 2015, p. 449). Esses educadores deveriam ter uma carga horária ampla ao atender a essas diversas demandas, inclusive para o preenchimento de relatórios que registra os avanços dos alunos dentre outras tarefas administrativas.

Ao olharmos a questão em grande escala em uma escola de ensino médio, observamos que havia um professor da área de deficiência intelectual com 44 horas para atender aos dois turnos e um com 25 horas para o turno vespertino. Nos dois turnos, havia 16 alunos avaliados com deficiência intelectual e dois alunos com autismo.

Na área de deficiência auditiva, havia três alunos e, para atendimento a esses alunos, havia dois intérpretes, um professor bilíngue de dezesseis horas e um instrutor surdo para atendimento no contraturno com dez horas.

O atendimento na área de altas habilidades/superdotação era destinado a três alunos. Alguns deles ainda estavam sendo acompanhados/avaliados pela professora, uma vez que esse era o primeiro ano de atendimento. Essa professora especializada alternava o atendimento nos dois turnos com dezesseis horas. Nesta escola, havia também atendimento a três alunos com baixa visão e um professor com dezesseis horas.

Estava também localizado na escola um cuidador, no turno matutino, com trinta horas, para as atividades de higienização, locomoção e alimentação de um aluno com deficiência intelectual, dificuldade de locomoção e baixa visão.

Os atendimentos da educação especial, no contraturno, ocorriam individualmente por cinquenta minutos, duas vezes na semana. Segundo a professora especializada na área de deficiência intelectual, os alunos frequentavam o contraturno. A frequência dos alunos, de acordo com a professora, melhorou a partir do momento em que a escola passou a ofertar almoço para os alunos estudantes, pois ficava cansativo ter que ir para casa e voltar.

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento

direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum [...] (BAPTISTA, 2013, p. 54)

A necessidade de atender à demanda da sala de aula regular emerge constantemente na fala dos professores. Foi possível perceber que muitas demandas vão além das questões voltadas para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial:

A gente tem um número de alunos na escola, o aluno na escola regular normal. Aí você recebe um aluno da educação especial que requer um atendimento mais minucioso. Não que eu gostaria que separasse, mas, dentro do contexto que tem todos os alunos, então, como que a professora de sala vai dá conta disso tudo? Aí alguma coisa fica falha [...]. Então, por isso que eu acho que tem hora que a educação especial, a inclusão fica uma lacuna, porque você... Não tem como o professor dá aquele atendimento que o aluno merece [...] (MARCIA,¹² diretora escolar).

A atuação conjunta de professor especializado com o professor do ensino comum na rede estadual de ensino é chamada de trabalho colaborativo. Essa atuação tem sido uma realidade no espaço escolar e isso ocorre das mais diversas formas. Fazemos essa referência por observarmos o trabalho dos professores. Eles dedicam mais tempo, de acordo com suas falas, ao atendimento no turno do que no contraturno.

Encontramos vários relatos de que o tempo do trabalho colaborativo é pequeno diante das necessidades que o aluno requer em sala de aula. “Tem o trabalho colaborativo, mas um professor pra atender todas as salas? O aluno vem todos os dias, a gente não combina pro aluno vir, todos os dias tem todos os alunos na escola” (MARCIA, diretora escolar).

Evidenciou-se, nas visitas, nos grupos focais, dentre outros momentos, que é imperativa, no espaço escolar, a inovação de propostas trazendo para a sala de aula experiências que contextualizem o conteúdo curricular. Essa circulação de novas formas de abordar o conhecimento, mais especificamente para os alunos público-alvo da educação especial, desencadeia nos professores do ensino comum e especial o desenvolvimento de experiências diferenciadas para a sala de aula:

¹² Nome fictício.

Então, pra aluna que é surda, eu conversando com o intérprete, eu falei o seguinte: 'Se eu for passar o mesmo raciocínio de desenvolvimento de equações e tudo o mais pra esse tipo de aluno, não vai ser efetivo, então eu prefiro trabalhar com uma outra área que é a parte experimental'. Então eu sugeri algumas experiências pra ela estar trabalhando junto com a aluna sobre o mesmo assunto que estou explicando em sala de aula. Então vou pegar um exemplo: eu fiquei muito feliz, até caiu na prova do ENEM uma questão de um assunto chamado câmara escura.¹³ Então ela fez a câmara escura. Não havia nenhuma conta, enquanto os outros alunos viram contas sobre o tema. Então eu consegui fazer passar a mensagem. Se foi a mesma mensagem, não foi, com certeza, mas o assunto chegou até ela. Então, mesmo não sabendo lidar, eu acho que é um relato de sucesso. Eu fiquei feliz com o resultado (RENATO, professor de Física do ensino médio).

Apesar de se perceber um certo distanciamento entre esses profissionais, foi possível captar oportunidades que proporcionam aos alunos aquisição do conhecimento previsto no currículo escolar:

Quando eu entrei, era de um modo, tanto que nem existia o trabalho colaborativo, era o professor com o seu horário e eu não tinha o contato com o professor na sala de aula. Então isso foi mudando, até mesmo esse trabalho colaborativo quando chegou, e aí a gente foi melhorando. E aí a gente viu que precisa ter esse contato com o professor regular e o professor especializado (ROSA,¹⁴ professor especializado DI).

As atividades deverão ser pensadas e metodologicamente contextualizadas, respeitando a cultura local bem como as especificidades dos sujeitos. Nesse caso, o professor teve o apoio do professor especializado e do intérprete para atender às necessidades do aluno surdo.

Há situações que demandam dos professores descobrir como comunicar-se com o aluno. Esse é o caso dos alunos surdos-cegos e dos alunos com múltiplas deficiências. Eles demandam dos professores conhecer suas especificidades de maneira que possam fazer uma intervenção que promova a aquisição do conhecimento,

¹³ “**Câmara escura** é um tipo de aparelho óptico baseado no princípio de mesmo nome, o qual esteve na base da invenção da fotografia no início do século XIX. Ela consiste numa caixa com um orifício no canto, a luz de um lugar externo passa pelo mesmo e atinge uma superfície interna, onde é reproduzida a imagem invertida” (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Câmara_escura>. Acesso em 13 dez. 2017).

¹⁴ Nome fictício.

Eu entendi isso depois de ter trabalhado com esse aluno que não falava, não se mexia, só piscava, entendeu? Eu tive que ensinar Biologia, eu tive que quebrar minha cabeça pra tentar trabalhar de forma lúdica com ele. Mas ele não podia, não tinha nem como eu botar alguma coisa na frente dele, então teria que fantasiar, inventar histórias, que era uma coisa muito mais difícil, porque ele só sabia, ele ouvia tudo perfeitamente, e só piscava pra responder. Então a gente tinha que ficar contando as piscadas pra saber o alfabeto, pra ele formar uma frase. Muitas vezes, quando a gente já tava acostumado com ele, a gente já pegava o que ele queria falar, e isso é impressionante. Eu demorei um pouco, mas eu peguei, mas tem professor, gente, que não consegue (REGINA, professora especializada).

Os professores estão fazendo tentativas e muitas vezes temos que ousar para dar significado aos processos e às produções dos alunos. Esse movimento torna o atendimento educacional especializado único para cada aluno e assim eles vão ressignificando as ações destinadas aos alunos público-alvo da educação especial.

Acredito que devemos nos dar outras chances para que algo de novo possa emergir. O trabalho é amplo e desafiador. Deveríamos reconhecer que, para quem tem as palavras como instrumento primordial, a ação é um movimento nas entrelinhas. Resgatar aquilo que se conhece, valorizar a postura investigativa, não se conformar com receitas de organização de espaços e de intervenções poderiam constituir um começo para nosso agir como educadores (BAPTISTA, 2013, p. 58-59).

Há que se considerar que, para lidar com o aluno destacado, seria necessário que estes tivessem garantida uma formação específica em comunicação alternativa, como também em recursos tecnológicos que, na atualidade, são tão importantes para os alunos público-alvo da educação especial. Enfim, o desafio de uma perspectiva mais rica e mais desafiadora,

Está predominantemente associado à dimensão da formação (como formar esse novo profissional que não existe?) e a requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com os profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas) (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Percebemos, de uma maneira geral, a necessidade de constituirmos espaços de conhecimento que nos habilitem a lidar com as especificidades dos alunos. Convivemos hoje com demandas de alunos com deficiência múltipla, no entanto os professores lidam ainda com essas questões, sem ter oportunidade de aprofundar estudos necessários ao atendimento aos alunos.

Outro aspecto que merece destaque nas narrativas das professoras é o fato de que os profissionais especializados, em alguns momentos, retiram os alunos da sala de aula e os levam para a sala de recursos, mesmo tendo consciência de que essa não é a orientação da SRE Cariacica ou da Sedu.

Tem turno e contraturno. A criança que estuda no matutino ela vem no vespertino fazer o contraturno. Pela manhã, também temos momentos que eu entro em sala de aula, acompanho eles na sala de aula fazendo a atividade e tem momentos também que eu retiro ele daqui, porque eu acho que o que está passando lá não vai ter tanta valia como eu vir aqui e passar uma atividade diferenciada pra ele. Eu acho que ganha mais. Sei que não pode, mas eu faço, porque eu acho que vale muito a pena tem hora. Tá passando a atividade lá, tadinho... Aí eu venho aqui e passo outra. Ele: 'Tia, consegui'. Conseguiu (ALICE, professora especializada).

Esse relato evidencia a concepção do profissional influenciando suas ações na escola regular. Ele acredita que essa é a melhor forma de trabalho. A concepção de que o aluno ganha mais quando está fora da sala de aula pode favorecer o aluno momentaneamente, mas, se pensarmos no que isso representa no contexto escolar, não favorece, na medida em que essa atitude se torna um hábito não estruturando a sala de aula, suas metodologias e conteúdos para atendimento a todos os alunos .

Então, quer dizer, eu tive que dar aula pra ele de Biologia, Física e Química, porque os outros professores não conseguiam trabalhar com o Lucas; eu tive que aprender um pouco de Física e Química pra eu poder estar trabalhando, porque eu vejo que tem gente que não consegue. A gente tenta, eu sentei com o professor. Ele: "Não, não vou fazer atividade nenhuma"; 'Não, vamos sentar aqui, vamos fazer uma atividade com ele assim'. Aí eles me passaram o conteúdo pra eu fazer o exercício [...] (ALICE, professora especializada).

Esse relato nos revela que a atuação dos professores especializados na escola é um grande desafio ainda a ser enfrentado. De maneira simples, esses professores vão fazendo o que é possível, encontrando pequenos espaços de ação junto aos professores do ensino comum.

Com relação à organização dos atendimentos, observamos que esta corria de maneira diferenciada cabendo as professoras, a partir de avaliações individuais do aluno e do grupo, a definição de critérios para organização de seu plano de atendimento (RAIMUNDO et al., 2015, p. 460).

Constatamos, no fazer dos profissionais da escola, a consciência da simplicidade com que lidam com as situações cotidianas e solicitam com muita ênfase a formação

continuada, no entanto não há desânimo para enfrentar as situações vividas no espaço escolar.

Os educadores identificam a formação como potência no movimento de inclusão escolar. Eles entendem que, diante da intensidade desse movimento que ora permeia o espaço escolar, mereceria, por parte dos sistemas de ensino, um maior investimento em formação continuada. Devemos considerar que,

[...] as dificuldades das crianças são diferente de uma pra outra e até a gente atingir o objetivo já passou muito tempo e a gente tem que trabalhar com uma criança de um jeito e com a outra de outro jeito pra tentar que ela evolua. Eu penso que a gente precisa de uma bagagem, que alguém nos explique como devemos trabalhar com essas crianças. São deficiências muito diferentes (RITA, professora especializada).

Entendem que há necessidade não só da oferta dessa formação por parte dos sistemas de ensino, mas também que é preciso, diante dos desafios que temos na escola, buscar conhecimentos produzidos por outras experiências ou estudos.

Eu entendo que tenha inúmeras especificidades dentro da sala de aula regular, mas, sabe, tem um aluno que você vê que você não consegue trabalhar. Acho também que não custa nada pesquisar um pouco sobre aquele aluno, tentar buscar o conhecimento, porque, realmente, ficar esperando pelo governo oferecer formações, a gente vai ficar pra trás, porque eu penso também que, em outras profissões... Um médico, se ele vê uma doença, uma coisa que ele nunca teve conhecimento, ele vai falar: 'O governo, a empresa, o hospital que eu trabalho não vai me dar, então não vou atender esse paciente'. Então eu acho que é um pouco buscar esse conhecimento e não ficar esperando essa base (REGINA, professora especializada).

Um outro anseio que aparece com frequência na fala dos professores especializados é mais apoio na sala de aula. Eles solicitam uma estrutura de atendimento aos alunos que atendam às necessidades que se apresentam no cotidiano escolar.

Os professores especializados envolvem-se nas diversas ações que se referem ao aluno público-alvo da educação especial. A escola, na execução das políticas, ressignifica o papel desse professor. Na atualidade, ele está mais próximo ao ensino comum e vem enfrentando as adversidades do trabalho conjunto, além do trabalho colaborativo em sala de aula, atuando também com esse aluno na sala de recursos

no contraturno. A perspectiva idealizada é que esse professor pudesse trabalhar 40 horas numa mesma escola atendendo ao aluno no turno e no contraturno.

Nessa configuração escolar, observa-se que o professor especializado, ao assumir diversos papéis, promove a manutenção da responsabilização do professor especializado pelos alunos público-alvo da educação especial e não contribui para que os espaços escolares se tornem mais inclusivos.

Entretanto, esses professores nos dizem também da grande instabilidade que vivem, pois não atuam na mesma escola de um ano para o outro, nem com a mesma carga horária e trabalham muitas vezes em duas escolas. Essa dificuldade de localização se dá em todas as áreas e, como os profissionais são contratados em designação temporária, a continuidade do trabalho muitas vezes fica comprometida:

[...] às vezes nós, que trabalhamos na área, a gente se sente um pouco perdido porque todo ano é aquela coisa, 'O pedagógico não sabe o que você faz na escola, qual é a função do professor da área de educação especial'. Ah, tem um professor que tá entrando agora no Estado, não entende como é o trabalho da educação especial. Então, a gente fica assim, todo ano tem aquele trabalho de começar de novo e, quando a gente vê que começou um trabalho legal, já tá na metade do ano (REGINA, professora especializada).

Os professores são contratados, em sua grande maioria, e esse é um dos motivos pelo qual a equipe da SRE Cariacica entende que seria necessário realizar assessoramento *in loco* com maior constância.

Na realidade, os assessoramentos nas escolas são raros e, sem dúvida, percebe-se a ausência de aprofundamento nas questões sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, os professores reconhecem haver parceria entre os profissionais da escola e os da SRE Cariacica. "Porque na superintendência nós temos uma equipe que atende, nós temos dificuldades, elas estão para nos assessorar. O Estado também nos dá um suporte [...]" (REGINA, professora especializada).

Esses professores especializados também se ocupam das questões do aluno público-alvo da educação especial como um todo, com a abrangência do que for específico para os alunos, passando pela merenda diferenciada, a necessidade de oferta do almoço para aqueles que vão ficar direto na escola para o atendimento

educacional especializado, no contraturno, como também orientação aos cuidadores e outros.

Atuar nessa via da diferenciação não tem sido simples. Muitas vezes é necessária muita persistência para conseguir colocar em prática o que está legalmente garantido.

Já investigamos e o aluno tem direito à merenda escolar [no contraturno], desde que seja informado formalmente que tais e tais alunos frequentam o contraturno nos dias tais... O atendimento educacional especializado é uma turma formada no sistema de gestão (JOANA,técnica SRE).

As pessoas não querem fazer modificações para atender às demandas diferenciadas e às vezes o que é pensado para todos os alunos não atende às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. Neste caso, como ele fica mais tempo na escola, necessitará de disponibilização de mais alimentação por parte da escola.

A política olhada em pequena escala garante aos alunos público-alvo da educação especial as diferenciações necessárias. No entanto, a situação, quando olhada numa média e grande escala, não apresenta os favorecimentos/facilidades na realização dessas políticas. Esse fato nos faz pensar na emergência de termos uma organização na qual as informações possam circular de maneira que sejam consideradas as necessidades identificadas em grande escala na elaboração de políticas de pequena e média escala.

6.2 INTERSETORIALIDADE E A AÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Os professores especializados se referem à área clínica, questionando a ausência de trabalhadores nesse campo, a necessidade de garantir aos alunos esses atendimentos e ressentem-se de uma relação mais próxima com a escola pública.

Nesse apelo por ações intersetoriais, apesar de não ser o nosso foco de pesquisa, chama-nos a atenção o fato de aparecer em muitos momentos a dificuldade de retorno das famílias, no que se refere a atendimentos na área da saúde e na área social.

Do conselho tutelar e o acompanhamento do Cras também para eles fazerem o acompanhamento dessa família, porque a gente precisa dessas parcerias. Esse ano eu não sei como é que é a mãe, o grau de facilidade que ela tem pra buscar sozinha, né? Porque tem pais que não têm, a gente sabe que não tem [...] (EVA, professora especializada).

Devemos reconhecer que alguns alunos se apresentam na escola de maneira que há necessidade de um acompanhamento clínico ou da assistência social, por exemplo, nos casos de agressividade.

Ele aqui tem dia que ele está muito agressivo [...]. Às vezes é o próprio convívio dentro de casa, né? [...] Ele já me bateu, de eu chegar: 'Diretora, liga pra mãe. Eu não estou conseguindo mais'. Pra mim esgotou, imagina para o professor (do ensino comum). Eu chamo a mãe: 'Mãe, ele está me batendo, aí já não dá'. E a mãe diz: 'Tem uma semana que a gente não dá o remedinho...'. (RITA, professora especializada).

Diante de situações como essa, uma escola dessa rede viu como alternativa trazer a família para junto da escola, tendo em vista orientar, aproximar as famílias da escola, considerando a dificuldade que tinha em relação à parceria das famílias em levar para os atendimentos clínicos, fazer o uso dos medicamentos e outros...

Acompanhamos a SRE Cariacica em uma reunião do fórum de famílias para conhecer essa estratégia que, segundo os profissionais da escola, como também da SRE Cariacica estava dando bons resultados.

Inicialmente o diálogo diz respeito:

- a) à dificuldade de aceitação dos alunos pelas famílias – a escola faz os primeiros encontros buscando elevar a autoestima dos alunos, com grande participação das famílias;
- b) à importância de os profissionais da escola conhecerem a realidade dos alunos – um momento de troca;
- c) ao espaço onde as famílias vão se inteirar melhor dos seus direitos para, em conjunto, reivindicá-los com novas ideias;
- d) à troca de experiências sobre dificuldades que as famílias têm por ter um filho com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

A pessoa com deficiência ela precisa de muito suporte, gente, porque você lidar com essa situação no dia a dia é cansativo, é estressante. Por mais que a gente ame, a gente se esgota. Não é só o cansaço do cuidado, mas o cansaço de você ir numa unidade de saúde, de você tentar inserir numa escola, de você tentar levar pra passear, de você tentar levar na praia e você não conseguir todos os recursos necessários para que a pessoa possa ter uma vida digna. Então a gente sabe que a luta é muito grande (GESTORA escolar/ Fórum Famílias).

Essa foi uma iniciativa de uma escola da rede estadual e a SRE Cariacica pretende gradativamente estender essa experiência para toda a região.

No entendimento da escola, com a criação do Fórum, foi possível aproximar as famílias da escola e dirimir as dúvidas e desencontros entre a família e a escola.

Então, assim, cada encontro eles vão se fortalecendo mais – no primeiro, eles choraram, colocaram as angústias, as dificuldades; no segundo, eles já começaram a ver, né? Discutir; e, no terceiro, já colheram os frutos, conseguiram parceria [...], então já vai ter atendimento dos alunos com fisioterapeuta, fonoaudiólogo e psicólogo. E tem ainda uma outra professora que se disponibilizou em atender, né? (ANA, técnica SRE).

E a inclusão acaba acontecendo desse modo porque o aluno se sente um sujeito valorizado na escola, não mais uma pessoa que tava ali jogada num canto, ninguém sabia nem o nome, mas ele se sente parte, porque ele vê essa dinâmica, esse movimento todo na escola incluindo eles (PROFESSORA especializada).

Esse movimento que é realizado na escola é parte de uma sensibilização/compreensão das famílias sobre o trabalho desenvolvido na escola, do direito dos alunos como também da contrapartida necessária das famílias para que o aluno possa ser atendido nas suas especificidades.

No olhar da escola, principalmente, a contrapartida da família refere-se à necessidade dos atendimentos clínicos, à solicitação de que as terapias com profissionais das área da saúde e medicamentosas não sejam interrompidas e também ao compromisso com os horários previstos na escola, dentre outras questões.

Essa parte de exames não é nossa, mas é importante, na área da surdez, ver como o aluno está se desenvolvendo na sua perda auditiva. Quando é surdo ao nascer, ele se aceita mais, mas nos temos casos de alunos que não se aceitam porque estão perdendo a audição e isso tudo nós temos que observar. Eu tinha um aluno que

tinha deficiência intelectual e o aluno foi perdendo a audição. Como ele tinha deficiência intelectual, ele achava que o ouvido estava entupido e ficava tentando enfiar um negócio no ouvido para desentupir. E a mãe, quando eu cheguei na escola, não falou que ele tinha deficiência intelectual, ela ficava achando assim: 'poxa, ele já tem uma surdez e ainda ter...' Quer dizer, a mãe também precisava de um auxílio. Conversando com a mãe, descobri que ele tinha um laudo neurológico. Então a gente precisa ter essas informações também, até mesmo para poder organizar o nosso trabalho, senão a gente finge que ensina, o aluno finge que aprende e vai levando... Mas o profissional que realmente quer trabalhar ele precisa dessas informações, desse apoio até mesmo para orientar e organizar o nosso trabalho. E o que aconteceu? Aí, quanto veio essa parte neurológica do aluno, percebi que a mãe precisava de um atendimento psicológico, conseguimos um atendimento psicológico no posto para a mãe do aluno, por causa dessa situação toda, então olha só, quantas coisas... Então ali para o desenvolvimento dela... Quanto mais autonomia essa criança tiver, melhor... Então é responsabilidade de todos, aí fala... A gente que está nessa área, precisamos deste apoio na área clínica. Então falam que a gente não precisa; a gente precisa, sim! (RITA, professora especializada na área da surdez).

Cabe destacar que ainda hoje encontramos na escola uma certa predominância de um modelo clínico na área da educação especial, entretanto esta aproximação entre a família e a escola fortalece a permanência dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum.

6.3 O ATENDIMENTO NO CONTRATURNO NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para compreender o processo de relação da Sedu com as instituições especializadas, vamos lançar mão das nossas memórias como subgerente da educação especial da rede estadual de ensino, momento em que foi possível acompanhar as mudanças ocorridas no período de 2007 até o início de 2014.

Resgatamos, também, alguns estudos realizados pelo grupo de pesquisa "Educação Especial: formação de práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, coordenado pela professora Denise Meyrelles de Jesus. A pesquisa "Política de Educação Especial no Espírito

Santo: questões atravessadoras na relação instituição especial e escola comum”¹⁵ foi desenvolvida no período de 2010 a 2012.

As instituições filantrópicas de caráter privado, nomeadamente Apaes e Pestalozzis, atendiam à boa parte dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento no Espírito Santo e muitos deles não frequentavam a escola comum.

Nos estudos realizados por Nunes e Silva (2012), é possível observar que a Sedu estabelecia convênio para aquisição de materiais pedagógicos, bem como localizava professores nessas instituições.

Com o movimento de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, já relatado por nós nesta pesquisa, fez-se necessário programar mudanças nas formas de atendimento a esse público na instituição. Considerando que os alunos deveriam frequentar a escola comum, a Sedu estabeleceu novos parâmetros de apoio às instituições,

Estabeleceu critérios de cessão de professores a partir de uma nova organização dos alunos, orientando uma organização por pequenos grupos. De acordo com a Portaria nº 011-R, de 20 de janeiro de 2012, o quantitativo de professores cedidos para as Instituições Especializadas é em proporção de 25 a 30 alunos por professor [...] (NUNES; SILVA, 2012, p. 60).

A perspectiva do apoio já não era mais atender aos alunos em tempo integral na instituição e sim que o aluno deveria estar matriculado na escola pública regular e iria no contraturno, duas vezes por semana, por um período de duas horas na instituição.

Em continuidade a esse movimento de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino do Espírito Santo,

A operacionalização dos serviços prestados pelas instituições especializadas de Educação Especial, a partir da Resolução nº 4 (2009), provocou uma mudança na organização do atendimento educacional especializado, de forma que tais instituições tiveram que se organizar como Centro de Atendimento Educacional Especializado (PANTALEAO, 2012, p. 14 - 15).

¹⁵ Esta pesquisa realizou-se com o financiamento da Secretaria de Educação do Espírito Santo.

Esse movimento, se deu com a publicação da Resolução Estadual nº 2.152/2010, que credenciou as instituições para criação dos Centros de Atendimento Educacionais Especializados (Caees) localizados em instituições filantrópicas de caráter privado:

Art. 14 Os Centros de Atendimento Educacionais Especializados mantidos por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos deverão submeter ao Conselho Estadual de Educação processo de solicitação do credenciamento institucional para o início das suas atividades.

§ 1º Credenciamento institucional é o ato regulatório inaugural da relação entre a instituição educacional e o poder público, em que o último faculta à primeira a prerrogativa para a oferta da Educação Especial.

§ 2º O credenciamento dos centros específicos para o Atendimento Educacional Especializado não deverá caracterizar autorização para a oferta das etapas e/ou modalidades da educação básica ou ensino superior.

Posteriormente, a Sedu organizou-se para continuar apoiando os alunos matriculados nas escolas públicas regulares, cujas famílias optaram por levar seus filhos no contraturno no Caee.

Afinal, a partir das publicações legais, em nível federal e estadual, e, conseqüentemente, a ampliação do atendimento e suporte a esses alunos nas redes públicas regulares de ensino, as famílias poderiam optar pelo atendimento educacional especializado realizado nas escolas comuns.

Gobete e Correia (2012, p. 86) destacam que, diante das políticas instituídas, há uma relação de dependência estabelecida entre as instituições especializadas e os familiares.

A não existência de ações mais efetivas das instituições públicas de Educação para pessoas com deficiência 'permitiu' a propagação da ideia de que o atendimento prestado nas instituições especializadas fosse o único possível, ou, o de melhor qualidade.

Concordamos com Gobete e Correia (2012) quando afirmam que há uma carência de investimento nos serviços públicos de atendimento às pessoas com deficiência, o que já confirmamos também nesta pesquisa, entretanto há uma permanência por parte da rede estadual de ensino no financiamento desses atendimentos.

De fato, a prática dos repasses de recursos públicos a as Instituições Especializadas, de caráter privado, para o atendimento às pessoas com deficiência é fortalecida por um movimento em que o Estado reduz sua atuação neste processo, legitimando a competição pelos recursos públicos entre diferentes setores da sociedade [...] (SÁ, BORGES; PEREIRA, 2012, p. 78).

Se por um lado não podemos negar a omissão do estatal quanto aos processos de escolarização das pessoas com deficiência, observamos que ao assumir um 'lugar' deixado pelo Estado, as instituições Especializadas encontram na subvenção pública a sua sobrevivência financeira [...](SÁ; BORGES; PEREIRA, 2012, p. 79).

Aprofundando estudos nesse período de implementação de novas políticas, encontramos a Lei nº 9.679, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo, de 21 de julho de 2011. Nessa publicação, a Assembleia Legislativa do Espírito Santo autoriza à Sedu contratar profissionais para localizá-los nas instituições. Nessa publicação, chama-nos a atenção o grande gasto do Poder Público com as referidas instituições.

Os custos se davam com pagamento de professor do Atendimento Educacional Especializado, professor de Educação Física, pedagogo, cuidador, auxiliar de secretaria escolar e servente, além de estabelecimento de convênio para aquisição de material pedagógico. Segundo esse levantamento de custos, os gastos no ano de 2010 totalizaram R\$ 24.784.319,00.

No quadro em que a Sedu apresenta as demandas de pessoas atendidas, registra-se um atendimento a alunos incluídos no ensino regular, alunos não incluídos e alunos severamente comprometidos, totalizando 7.794 pessoas atendidas. Esses dados foram apresentados pelas instituições à Sedu por meio de relatórios com relação nominal de matrículas.

A situação era complexa, uma vez que, a partir da criação dos Caees, em 2010, só poderiam ser registrados no Censo Escolar os alunos que estivessem matriculados no ensino comum. Então, a Sedu financiava não só o atendimento dos 3.837 alunos (dado do Censo Escolar/2011) com matrícula na escola comum, como também daqueles que a instituição atendia, entretanto sem vínculo com a rede regular de ensino.

Víamos que era uma situação com urgência de mudança, afinal havia a necessidade legal de a Sedu ter autorização para contratação de profissionais, a incompatibilidade do investimento com as políticas atuais da educação especial, a complexidade administrativa da Sedu em gerir esses profissionais em espaços que não eram públicos e o relato das instituições filantrópicas sobre a dificuldade em receber professores contratados/encaminhados pela Sedu.

Esse cenário levou o Governo Estadual a criar uma pauta de discussão sobre a relação financeira praticada com as instituições em 2013, estabelecendo reuniões de trabalho com a participação dos secretários de Educação, Saúde e Assistência Social, e com gestores das referidas Secretarias e, em alguns momentos, com a participação de gestores de instituições filantrópicas.

Com o avanço dessas discussões, estabeleceu-se que a Sedu teria como atribuição atender à demanda de alunos com matrícula na rede regular pública de ensino, considerando a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino para a oferta de AEE. As pessoas que não estavam matriculadas na rede pública regular de ensino seriam atendidas na instituição por meio de programas/convênios vinculados à Secretaria Estadual de Assistência Social.

A continuidade desse financiamento, a partir de 2014, na Sedu, presentificou-se por meio de um contrato. Para nós havia uma diferença significativa nessa relação estabelecida de longa data com a instituição, uma vez que esse contrato tinha como meta a oferta de AEE no contraturno para os alunos matriculados no ensino comum de rede pública de ensino, quer seja estadual, quer seja municipal.

Em estudos realizados por Oliveira (2016), na dissertação “Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015)”, algumas análises importantes foram realizadas sobre essa nova forma de financiamento do AEE nas instituições filantrópicas.

Nessas análises foi constatado que a passagem da forma de convênio para contrato promoveu maior transparência às despesas com a educação especial.

Do ponto de vista orçamentário, os dados com a compra de serviço do AEE foram concentrados em uma ação específica, desagregando,

assim, as despesas públicas dos gastos com as Instituições Especializadas. Esse movimento demonstra a maneira como o Estado vem conduzindo a política pública em curso. Dessa forma, também nos mostra a importância de saber e de tencionar o como, o quanto e a forma que as despesas orçamentárias são executadas, para assim termos uma melhor visão se os princípios que sustentam a política pública estão sendo perseguidos.

Percebemos que o apoio dado pelo estado do Espírito Santo para custear o AEE dos alunos das redes municipais nas Instituições Especializadas, pode ser considerado como uma boa iniciativa. Entretanto, não acreditamos que esse custeamento de despesas gere economia suficiente para expansão dos serviços municipais. Além disso, cabe salientar, que esses recursos deixaram de ser investidos na própria rede estadual de ensino. A nosso ver, é preciso pensar na colaboração direta entre os entes federados. Ou seja, uma articulação do AEE entre as redes municipais e estaduais de forma a garantir a continuidade dos serviços prestados, troca de experiências, divisão de despesas e a qualificação dos serviços públicos (OLIVEIRA, 2016 p. 130).

“[...] Os dados confirmaram que o investimento em formação continuada e no desenvolvimento da Educação Especial, nas escolas estaduais, ficou prejudicado”. (OLIVEIRA, 2016, p. 131). Entremeando com dados da nossa pesquisa, reiteramos que há uma grande carência de investimentos nas escolas estaduais não só na formação continuada mas também em profissionais especializados para atendimentos às diversas demandas de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Fizemos também um olhar em grande escala dessa questão por meio de visita a Apae de Cariacica e de entrevista realizada com a coordenadora pedagógica e a professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Como já relatamos, a Sedu tem contrato estabelecido com a Apae de Cariacica para atendimento a 395 alunos que apresentam deficiência intelectual, múltipla ou com transtornos globais do desenvolvimento e recebem AEE no Centro de Atendimento Educacional Especializado (Caee) da Apae de Cariacica. “Se ele tiver alguma síndrome e essa síndrome leve a uma deficiência intelectual, então ele vai entrar” (SILVIA, coordenadora pedagógica).¹⁶

¹⁶ Nome fictício.

Esse contrato tem como finalidade a oferta do AEE com custo aluno de 325,77 reais por mês e prevê um atendimento por um período de duas horas e trinta minutos duas vezes na semana, totalizando cinco horas. A Equipe de Educação Especial na SRE tem a função de acompanhar esse contrato com recolhimento de relatórios e documentos que comprovam o atendimento, e encaminhar para a Sedu, tendo em vista posterior pagamento, que ocorre mensalmente.

O espaço da Apae está dividido em três partes: uma é o centro que atende à área clínica; uma parte é destinada à assistência social que fica responsável principalmente por receber as famílias; e uma outra parte que corresponde ao Cae. Há também espaço destinado à área administrativa, que atende aos três centros e é onde está localizada a presidência dessa Apae.

Sobre a forma de trabalho com os alunos, a coordenadora pedagógica nos fala:

As crianças são divididas duas vezes na semana, duas horas. São grupos de cinco a seis crianças. São crianças de várias deficiências: *down*, intelectual, física, né? Para cada uma a gente tem um plano individual. Cada um a gente faz o seu atendimento especializado. Tem coordenação motora, o outro é a fala, o outro é o manuseio, a escrita (SILVIA, coordenadora pedagógica Apae).

Percebemos que, mesmo os alunos sendo atendidos em grupo, a ênfase da instituição é atender à especificidade individual do aluno, sem considerar as necessidades da aprendizagem no coletivo.

Na fala das entrevistadas, a tensão principal que se presentifica nesse processo é a articulação entre o Centro de Atendimento Educacional Especializado e a escola regular,

Então, às vezes, se for olhar por escola. Acontece, às vezes, na escola, tendo uma programação... Teve um passeio na sexta-feira na escola, ou era um dia de planejamento quinzenal, então, aí, acaba que a gente não consegue realizar essas visitas. Mas nós encontramos algumas dificuldades, quando a gente vai fazer as visitas: nem sempre nós somos bem; às escolas, às vezes, não nos recebem; umas demonstram, assim, uma má vontade, porque acham que a gente tá indo lá pra fiscalizar, ou pra cobrar, ou pra criticar o trabalho. (SILVIA, coordenadora pedagógica Apae).

O acolhimento indevido na escola regular é apontado pela professora como justificativa para os alunos frequentarem o AEE na instituição:

Olha, eu tô dentro da Apae, eu não fui ainda pra rede regular de ensino, eu só fui em visitas. Eu vejo, assim, o que eu observo, é minha opinião, que o atendimento educacional lá, na escola regular, não prioriza, não acolhe muito esse aluno especial. Eu vou falar especial, né? Com a deficiência intelectual, e que aqui na Apae, não tô defendendo a Apae porque estou aqui dentro da Apae, eu acho que aqui a gente tem olhar melhor, mais atento pra esse aluno. Eu não sei se é por conta que na escola tem muitas crianças, não tem como olhar diretamente pra esse aluno, ou focar mais nesse aluno. Mas, assim, a gente escuta muito falar disso quando a gente vai nas visitas. Então, assim, eu acho que a Apae tá mais voltada, mais focada pra esse atendimento.(ROSA, professora especializada Apae).

Gobete e Correia (2012, p. 89) nos ajudam nessa reflexão dizendo que essas questões têm ocupado, nos debates e reflexões realizados, um lugar privilegiado “[...] quer seja no âmbito acadêmico, relacionado à pesquisa, quer seja nas formações continuadas que objetivam o aprimoramento das práticas de professores para o exercício das atividades docentes”.

Mesmo percebendo que a inclusão ainda não acontece de maneira satisfatória nas escolas, defendemos “[...] a garantia de políticas sociais no âmbito da inclusão, destacando questões relativas à oferta de condições concretas para a implementação dessas políticas” (SOBRINHO et al., 2012 p. 32).

É possível perceber que, nos caminhos pelos quais passamos, por diversas vezes nos deparamos com alunos atendidos pela Apae Cariacica no contraturno, entretanto esse tem sido um entrave para as famílias, quando esses alunos que estudam perto de suas casas, e têm que se deslocar, muitas vezes, por longas distâncias para frequentar a Apae, eles e acabam por não ir à escola naquele dia porque estão cansados. É frequente encontrarmos relatos de situações em que a família, para garantir os atendimentos clínicos, são levadas a matricular os alunos no AEE da Apae.

Ao tentarmos compreender essa configuração do AEE em Cariacica, que acontece fora das escolas regulares, este nos remete a questões que reiteram a omissão do Poder Público no que se refere à oferta de uma educação satisfatória aos alunos público-alvo da educação especial nas escolas públicas regulares de ensino.

O Poder Público assume grande parte dos custos relativos a esses atendimentos num processo de “terceirização” do atendimento e se omite dos direcionamentos no que se refere à educação dos alunos público-alvo da educação especial.

Ao considerarmos que, para o apoio aos alunos na aquisição do currículo escolar, o AEE deverá compor as atividades da escola em que o aluno estuda, e, ainda que, para frequentar o Cae, exige, para a maioria dos alunos, grandes deslocamentos, constatamos que fica inviável que o atendimento educacional especializado se realize fora da escola comum.

Com as novas mudanças, foi possível compreender que os governos recentes vêm empreendendo esforços no sentido de dar visibilidade ao investimento público com as instituições especializadas em educação especial. No entanto, evidenciam-se os grandes investimentos nas instituições especializadas em educação especial e a ausência de investimentos nessa área específica nas escolas públicas

O envolvimento com a inclusão escolar dos alunos nos leva a identificar os diversos tipos de atendimento que têm ocorrido com o financiamento dessa rede de ensino. Destes, observamos a necessidade de o AEE constituir-se no espaço escolar, considerando as necessidades de cada aluno, uma vez que se mostra diferente em cada situação. Não existe receita pronta na educabilidade dos alunos. Nossa experiência nos ajuda na medida em que a colocamos como ponto de partida para avaliação da situação apresentada e certamente esse processo não poderá ocorrer de forma individualizada. Há que se ter uma articulação de conhecimentos entre educadores que se faça cada vez mais intensa no espaço escolar.

A escola pública é o lugar de direito de todos os alunos, inclusive para os alunos público-alvo da educação especial, e os investimentos públicos deverão estar nesse espaço, no investimento em formação continuada e em recursos humanos e de materiais que promovam suporte às escolas públicas para que cada vez mais elas ampliem as possibilidades do aluno de aquisição dos conhecimentos previstos nos currículos escolares, bem como em acessibilidade física.

7 INCLUSÃO ESCOLAR: QUAIS CAMINHOS ENCONTRAMOS?

Ser o cartógrafo deste espaço pesquisado foi para nós uma oportunidade de registrar os processos de implantação de políticas públicas, criando novos mapas para a educação especial no nosso estado, sem a pretensão de obter um panorama pronto e acabado.

Essa é uma característica da cartografia, o mapa a ser construído depende das escolhas do cartógrafo como também do tempo/espaço pesquisado. Pode haver pontos de potência nos mapas, mas também inconsistências, lacunas que devem ser olhadas de forma crítica.

Para além de demarcar espaços conquistados nos últimos anos, a nossa perspectiva foi identificar avanços e possibilidades na rede estadual de ensino, diante das políticas instituídas por meio de documentos publicados e instituição/ampliação de serviços especializados nos últimos anos.

Vale destacar que a educação especial na rede estadual de ensino iniciou o atendimento em 1957, com criação de classes e escolas especiais públicas, e avançou conforme orientações nacionais ao longo da segunda metade do século XX.

Esse foi um período de crescimento de escolas especiais em instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Assim, o Espírito Santo manteve o apoio a instituições filantrópicas sem fins lucrativos nos diversos municípios.

A partir da década de 90, com o movimento de educação para todos em Jontien, na Tailândia e, posteriormente, com a publicação da Declaração de Salamanca na Espanha, ampliam-se no Brasil as iniciativas para incluir alunos com deficiência nas escolas públicas regulares, uma vez que o Brasil é signatário desses documentos.

A constituição da política de educação especial no Espírito Santo, na rede estadual de ensino, ao longo desses 60 anos, dos quais encontramos registros, constitui-se na busca da educabilidade das pessoas com deficiência. Esse desafio que se apresenta na escola comum, permeado por influências globais e locais, provoca-nos para novos olhares e possibilidades.

Decidimos focalizar os movimentos ocorridos de 2007 a 2016, entendendo que esse período foi determinante para a instituição política pública de educação especial/inclusiva no Brasil, como também no Espírito Santo.

O estabelecimento das políticas instituídas e o efetivo acesso aos alunos público-alvo da educação especial na escola regular nos impulsionaram a cartografar as políticas estaduais de educação especial em ação e dialogar sobre o desdobramento dessa política na escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, a sustentação teórica foi essencial, pois nos ajuda a pensar as lacunas e possibilidades nas rotinas observadas nessa rede de ensino. A nossa procura por conhecimento nessa área nos levou aos estudos de Sousa Santos (2002), Mainardes (2006), Ball (2001) e outros autores que nos possibilitaram uma tradução do que estamos vivendo no momento atual.

Sousa Santos (2002) discorre sobre conhecimento considerando que pensamento moderno nos levou a condicionamentos que nos tornam colonizados e ignorantes em outras formas de lidar com o mundo.

Segundo esse autor, a modernidade é um projeto ambicioso, revolucionário e com muitas contradições. Se, por um lado, traz possibilidade de inovação social e cultural, por outro, “[...] a complexidade dos seus elementos constitutivos torna praticamente impossível evitar o cumprimento das promessas seja num caso excessivo e noutros insuficiente” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 50), proporcionando-nos um modo de viver que impossibilita a construção de uma sociedade mais igualitária.

Sousa Santos (2002, p. 30), vislumbrando superar esse modo de estar no mundo, avança propondo “[...] uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento”.

Na forma como temos concebido o conhecimento, reconhecer o outro como sujeito e valorizar princípios, como os da solidariedade, têm sido um grande desafio a ser

enfrentado por nós neste momento de transição paradigmática (SOUSA SANTOS, 2002).

Nesse sentido, e tendo em vista pensar possibilidades diante da complexidade que vivemos na sociedade atual, dialogamos com conceitos trazidos por esse autor como: “sociologia das ausências”, “sociologia das emergências” e o conceito de “tradução”, como também preceitos teóricos metodológicos de “cartografia simbólica das representações sociais”.

Durante a coleta de dados, apesar de capturar momentos, entendemos que as ações estão em constante movimento tanto no que diz respeito ao tempo/espço pesquisado, quanto ao movimento de escalas que fizemos nos procedimentos para constituição desta pesquisa. O mapa se modifica à medida que vamos nos aprofundando. Nesse movimento de ajustar-se, complementar-se, vamos encontrando as vicissitudes locais, regionais e globais.

Ora focalizávamos os movimentos do global para o local, ora do local para o global. Entendemos que esse ir e vir é o movimento próprio da política em ação e nos diz de como as políticas são instituídas.

Os estudos de Mainardes (2006, p. 60) sobre o “Ciclo de Políticas” colaboraram conosco durante as análises da política em ação, quando olhamos para as “influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas” e a reinterpretação dessas políticas pelos profissionais que atuam no espaço escolar.

As mudanças que ocorreram nas políticas educacionais inclusivas ratificam o direito de todos à educação com a promoção da eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabeleceu um marco histórico num cenário que efetivamente vinha sendo delineado pela educação especial no Brasil. Vimos nessa proposta de ação uma forma de avanços na política de educação especial, uma vez que suas metas propõem grandes modificações na organização escolar.

Essa política de 2008 delimitou os alunos público-alvo da política de educação especial como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao buscar informações sobre a política brasileira, constatamos que os dados do Censo Escolar

[...] indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns (Acesso em 5 mar. 2017).

No Brasil, esse período também foi de evolução de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no Espírito Santo. Os dados do Censo Escolar registraram, no período que compreende 2007 a 2016, um aumento de cerca de 196% nas matrículas anuais do ensino regular de alunos considerados público-alvo da educação especial.

A política gradativamente está alcançando o cotidiano escolar. Quanto à matrícula não resta dúvida, houve um avanço significativo; a frequência também. Antigamente nós tínhamos muitos pais que faziam a matrícula apenas para constar e não levavam os filhos. Hoje eles já têm consciência que ele já tem que ir para a escola (MARIA, técnica da SRE).

Entendemos que a determinação legal de que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deveriam ser matriculados no ensino regular dirimiu dúvidas em relação à política anterior que demarcava que o espaço da escola regular deveria ser para aqueles que tivessem condições.

Diante dessa demanda, agora mais claramente delimitada, tem sido necessária a implantação, nas redes regulares de ensino, de políticas que promovam o acesso e permanência desses alunos na escola.

As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos e valores e formas de experiências existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim o material, o estrutural, e o relacional precisam ser incorporados na análise de

políticas no âmbito institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2009, p. 37).

Ao cartografar as políticas estaduais de educação especial em ação e seus desdobramentos na escolarização de alunos público-alvo da educação especial da rede estadual de ensino no município de Cariacica, visualizamos os mapas políticos nas diversas escalas e diferentes dimensões (SOUSA SANTOS, 2002).

Focalizamos as análises de pequena escala por meio de documentos que orientam a política de educação especial em nível nacional e estadual. Destinamos maior tempo aos desdobramentos de média escala, momento em que foi possível acompanhar as ações da SRE Cariacica. Dessas ações destacamos o assessoramento e as ações formativas. Em grande escala, pudemos observar ações da rede estadual do município de Cariacica. Esse processo não necessariamente ocorreu nessa ordem, uma vez que, em muitos momentos, encontrávamos um novo documento para incluir nas nossas análises.

Ao analisar a evolução dos significativos números de matrículas de alunos público-alvo da educação especial registrados no Censo Escolar das escolas do Espírito Santo e os movimentos da rede pública de ensino, observamos que eles desencadearam implantação de programas específicos para as pessoas com deficiência, significando atenção às necessidades educacionais especiais do público-alvo da educação especial.

Destacamos ainda nesta rede de ensino algumas experiências de atendimento domiciliar e hospitalar no sentido de atender aos alunos que não apresentam condições de frequentar a escola comum.

Sendo assim, amplia-se o número de escolas com salas de recursos multifuncionais e com disponibilidade do “Programa Escola Acessível”, do Governo Federal, e o investimento em manutenção desses espaços, bem como contratação de profissionais especializados por parte do Governo Estadual.

O atendimento educacional especializado no Espírito Santo em sua organização, apresenta algumas diferenças do “Programa de Sala de Recursos Multifuncionais” previsto nacionalmente. A Sedu manteve o critério para contratação de professor

especializado de, no mínimo, 120 horas de formação nas áreas específicas das deficiências e/ou altas habilidades /superdotação e reitera a atribuição do professor especializado, o trabalho colaborativo na sala comum. Entendemos que esse é um avanço na perspectiva de atendimento aos alunos uma vez que aproxima o professor especializado da sala de aula comum sem, entretanto, abrir mão do conhecimento construído pela educação especial sobre as especificidades desses alunos.

Como já dissemos, também observamos lacunas nessa forma de organizar a política, quando olhamos para as questões em grande escala no espaço escolar. Esse fato nos remete à importância de garantirmos avanços sem perder de vista o conhecimento já construído pela educação especial nos últimos tempos.

Em nosso entendimento, vivemos um tempo que deve ser permeado por momentos de reflexão para que, em nome de mudar o que está posto, a nova organização possa de maneira simplista eliminar o que foi construído sobre educação desses alunos.

O atual momento histórico exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, que constituam um currículo pautado na abrangência, na flexibilidade e na garantia de acesso ao conhecimento (BAPTISTA, 2013, p. 43).

Nos desdobramentos das políticas nacionais e estaduais da educação especial, percebemos a perspectiva inclusiva, entretanto ainda convivemos com a ideia segmentada de conhecimento dividido por séries, currículos prescritos e normatizações que vão de encontro à proposta de termos um espaço de aprendizagem para todos, inclusive para os que apresentam deficiência.

Talvez seja necessário reconhecemos que toda aprendizagem complexa exige ação como motor primordial [...]. Na educação especial essa afirmação ganha uma relevância extrema, em função das dinâmicas associadas à preparação contínua que impede que a 'grande promessa' da aprendizagem se cumpra. Estar preparado para aprender: estamos sempre preparados, dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como 'aprendizagem'. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros da mesma idade (BAPTISTA, 2013, p. 56).

As orientações, por parte do Governo Federal e Estadual, por meio de documentos, como também o investimento com a implantação de programas específicos para as pessoas com deficiência direcionaram a política estadual.

A Resolução do Conselho Estadual nº 2.152, que está em consonância com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, ambas publicadas em 2010, deram continuidade a esse processo.

Essa Resolução cria os Caees nas instituições filantrópicas sem fins lucrativos para realização de atendimento educacional especializado no contraturno aos alunos matriculados nas escolas públicas regulares. Também regulamenta o atendimento educacional especializado realizado nas instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Nessa oportunidade reafirma uma educação especial não substitutiva ao ensino comum.

Quanto à relação dos alunos com as instituições, houve resistência. Quando o Estado começou a garantir a matrícula desses alunos, os pais começaram a perceber, muitos deles, que era mais importante a escola que a instituição. Passaram a gostar mais do trabalho que estava sendo realizado na escola, que na instituição. [...] a área pública da saúde não atende a todos, infelizmente, então as instituições vinculam o atendimento clínico à matrícula no Cae e isso pra rede pública não é bom. E o dia que ele vai para a instituição, ele não consegue ir para a escola [...] questão de locomoção, não dá tempo de ir em casa, tomar banho, fazer a refeição e vir para a escola. Acaba que alguns alunos perdem por semana dois dias de aula. Estes alunos geralmente moram perto da escola, mas distante da instituição. Ele depende da kombi da instituição e, até que ele consiga chegar em casa, não dá mais tempo para ir à escola. Então, o que a gente luta para que aconteça é que o AEE, preferencialmente, seja feito na escola e que os atendimentos clínicos sejam feitos na instituição ou na rede pública (MARIA, técnica SRE).

Esses dados registram as tensões vividas nessa viés da política que compra vaga no atendimento educacional especializado fora da escola pública regular. Demonstram que a opção da família pelo AEE na instituição especializada é movida, principalmente, pelos atendimentos clínicos que lá ocorrem.

A inclusão de alunos no ensino regular é um processo que exige de todos nós, envolvidos, empenho no sentido de atender às demandas dos alunos que muitas

vezes são diferenciadas e não temos respostas prontas para muitas questões. Entretanto, há que se ter ampliação dos investimentos que hoje lá estão colocados de maneira a criar novas formas de intelecibilidade no que se refere à escolarização aos alunos público-alvo da educação especial. Vislumbramos, nesse processo, avanços na qualificação dos professores especializados por meio de formação continuada, bem como uma maior estabilidade no espaço escolar.

Entretanto, o que observamos na realidade atual é a necessidade de investimento nas escolas públicas estaduais no que se refere principalmente à área de educação especial. Sendo assim, há que se questionar os grandes investimentos que têm sido feitos em instituições filantrópicas sem fins lucrativos por meio de contrato para atendimento a alunos com deficiência intelectual/e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

Ao problematizar os movimentos estabelecidos na SRE Cariacica, tendo em vista a legislação vigente no Estado do Espírito Santo, observamos que será necessário tornar mais ágil o trâmite dos processos de autorização para contratação de professores especializados, tendo em vista garantir rapidez no atendimento às demandas de localização de professores especializados, instrutores de Libras e cuidadores no espaço escolar

Ao olhar para as diretrizes estaduais e outras orientações realizadas pela Sedu, a rede estadual de ensino promove o AEE em sala de recursos e trabalho colaborativo na sala de aula regular. Reitera ainda a importância do trabalho colaborativo com os professores de sala de aula comum. Essa é uma prática que nos indica caminhos de ações que promovam a inclusão escolar.

Para os alunos com altas habilidades, ampliam-se as possibilidades de identificação, mas devemos considerar que os avanços ainda são pouco esclarecedores no que se refere à avaliação e ao atendimento às especificidades dessa demanda.

As mudanças ocorridas nas formas organizativas de fazer educação especial nos últimos anos trazem para a escola o desafio de promover o acesso ao currículo escolar aos alunos público-alvo da educação especial, entretanto vimos necessidade

de sintonia entre as ações praticadas no espaço escolar que tem como finalidade atender à totalidade dos alunos que lá estão.

Essa rede estadual de ensino se organiza em busca de garantir o acesso à escola regular, o AEE, reconhecendo as necessidades específicas dos alunos e a apropriação do currículo escolar.

Entendemos que o fato de o trabalho do professor especializado ser diferente do trabalho dos professores de salas de aula, a situação de estar em uma escola diferente a cada ano e, muitas vezes, atuar em dias e escolas diferentes ao mesmo tempo, tudo isso coloca o professor especializado num lugar diferenciado que não colabora para a realização das ações necessárias aos alunos.

Diante das atribuições previstas para o professor especializado de acompanhamento do aluno em sala de aula, bem como atendimento em sala de recursos multifuncionais no contraturno, seria necessária, para esse profissional, maior constância na escola. O vínculo contratual que é estabelecido na atualidade traz grande fragilidade para o processo de colaboração/articulação dos ideais de uma escola inclusiva. Entendendo que esse professor deve intervir nos processos educativos dos alunos público-alvo da educação especial, não poderá haver instituição das parcerias necessárias entre profissionais nem conhecimento em relação aos alunos atendidos com alternância de escola a cada ano letivo. Essa perspectiva colaboração/ação conjunta também se remete à ampliação da articulação no espaço da SRE Cariacica e junto às famílias dos alunos.

Apesar de a legislação atual dar ênfase à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular, percebemos que há fragilidades nas políticas instituídas de apoio à escolarização, qualificação de profissionais e nas formas de atendimento, como também descompasso entre as políticas educacionais da educação especial estabelecidas pelos documentos e aquelas praticadas nas escolas públicas regulares.

Entretanto, o principal problema parece estar na concepção política de apoio baseado na SRM como serviço tamanho único para todos os estudantes, que se torna o lócus de acomodação da diferença na escola e, com isso, mantém a concepção de que a deficiência está no aluno, que o atendimento vai compensar, provocando pouco ou

nenhum impacto numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos (MENDES; VALADÃO, 2015, p. 517).

Consideramos que as políticas educacionais são um campo em permanente construção e expansão. A cartografia nos possibilitou uma análise em grande, média e em pequena escala. À medida que o nosso foco mudava da pequena para grande escala, possibilitou-nos identificar lacunas nesse processo de execução das políticas educacionais.

Nas questões educacionais que emergem no trabalho, foi possível identificar, como potência no atendimento as especificidades dos alunos, ações formativas realizadas pela Equipe de Educação Especial da SRE Cariacica, voltadas para os educadores criando, assim, interação/compartilhamento entre as ações realizadas na escola. Essas reuniões tem caráter formativo e informativo. A equipe sempre organiza um momento informativo com dados da educação especial, e quando isso ocorre, também são apresentadas novas orientações. Num segundo momento, coloca-se o detalhamento da política, dando oportunidade para os participantes trazerem suas experiências e reflexões acerca do vivido na escola. Essa equipe valoriza esses momentos realizando encontros mesmo em condições adversas ao previsto no planejamento.

Ao olhar para o processo de implantação de políticas, percebemos que muitas queixas e ações são pautadas diretamente pela modalidade da educação especial. Em nossa compreensão, a ausência de um diálogo entre o global e o local revela incompletude no ciclo de implantação das políticas e acaba por produzir um sistema em que as ações só são concluídas a partir do mérito pessoal e não por um sistema que crie bases para a educação inclusiva.

Diante dessas constatações, discorremos, em nosso trabalho, sobre questões administrativas que têm relação direta com a atuação do professor especializado no espaço escolar, o assessoramento realizado pela equipe da SRE Cariacica, a colaboração entre os professores do ensino comum e especial, a concepção e o envolvimento dos educadores com as questões da inclusão escolar, as ações intersetoriais, a relação com as famílias.

Destacamos também as mudanças significativas na legislação no que se refere ao direito das minorias e, por conseguinte, dos alunos público-alvo da educação especial. Consideramos nesse processo o envolvimento dos profissionais em questão, uma vez que o texto de uma lei só se efetiva na medida em que é colocado em prática. Vamos destacar as situações em que há garantia do direito à educação dos alunos bem como analisar as tensões encontradas diante do mapa atual da educação especial na rede estadual do município de Cariacica (MAINARDES, 2006).

A reorganização política e administrativa, para atender a essa demanda que hoje está em debate, precisa considerar que

[...] é importante ter em vista que os padrões administrativos gerenciais altamente centralizados colocados em ação pelas instâncias estatais, inclusive aquelas que assumem o 'Modelo de Excelência em Gestão Pública', apresentam fortes antagonismos nos processos de inclusão anunciados pela política pública. Se, por um lado, avançamos na proclamação e identificação dos direitos sociais das pessoas com deficiência, por outro, ainda nos faltam condições para que esse direito se materialize. Essas modelos de gestão pública parecem atuar muito mais no sentido de administrar as desigualdades educativas, do que minimizar e superá-las efetivamente.

Em vista disso e considerando o propósito deste texto, importa destacar que uma administração centralizada dos processos escolares, via sistema de ensino, não favorece um diálogo mais próximo com o professor. Em outros termos, não nos parece possível concretizar a escola para todos, quando um grupo ou uma pequena parcela da sociedade toma para si a administração (e o controle) dos progressos de todo esse processo inclusivo, que é dinâmico e complexo, porque é social (SOBRINHO et al., 2016, p. 223).

As políticas de educação definidas na instância federal são portadoras de determinados padrões nem sempre adequados aos interesses e necessidades das instâncias locais e, quase sempre, chegam a desconsiderar a necessária contribuição daqueles que irão operá-las. Nessa linha de argumentação os programas de sala de recursos multifuncionais e escola acessível vigentes no nosso estado pouco se articulam com as necessidades locais.

O modo de implementação da política de educação especial, iniciado de forma a atender aos requisitos exigidos pelos preceitos legais, hoje se constitui num vasto campo de análise que transita desde o financiamento destinado às escolas regulares

que se apresenta escasso, até atitude dos professores diante dos alunos público-alvo da educação especial no espaço escolar.

Constatamos lacunas na política educacional do Espírito Santo que nos movem a buscar possibilidades de continuar avançando no projeto de uma escola inclusiva. Nesse sentido, adotar procedimentos que contribuem para a democratização dos espaços escolares significa promover a escuta dos profissionais envolvidos, garantindo a representação dos diversos segmentos no processo de gestão. Entendemos que a busca pelo direito de todos à educação deverá resultar da participação efetiva do conjunto das pessoas cotidianamente.

A política educacional traçada para o Estado do Espírito Santo, com base no que foi determinado nacionalmente, mostrou que é possível promover a educação regular para os alunos público-alvo da educação especial.

Acredito que devemos nos dar outras chances para que algo de novo possa emergir. O trabalho é amplo e desafiador. Deveríamos reconhecer que, para quem tem as palavras como instrumento primordial, a ação é um movimento nas entrelinhas. Resgatar aquilo que se conhece, valorizar a postura investigativa, não se conformar com receitas de organização de espaços e de intervenções poderiam constituir um começo para nosso agir como educadores (BAPTISTA, 2013, p. 58-59).

Vimos, no processo de relacionar-se tendo em vista o crescimento do outro, que um movimento que vai para além da questão do direito legal é um avanço no processo civilizatório da nossa sociedade.

A partir desses estudos, entendemos que o nosso avanço deverá caminhar no sentido de termos propostas de ensino que sejam para todos os alunos, sem deixar de atender às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Uma escola inclusiva pensa nas posturas dos profissionais diante da diversidade e em como lidar com as heterogeneidades do contexto escolar. O lidar com o heterogêneo faz com que tenhamos uma outra atitude diante das situações vividas. O anseio por uma escola inclusiva nos leva a identificar a necessidade de rever a relação que estabelecemos com o outro e, por consequência, mudança nas práticas escolares.

Ao focalizar as políticas que envolvem o direito à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial nas escola comum, há que se ter um olhar cuidadoso sobre a gestão dessas políticas e identificar possibilidade para que as políticas se articulem nos seus diversos âmbitos de atuação. Desejamos que, ao desvelar as fragilidades da política em ação, aos poucos, elas deem lugar a novos fazeres.

Para pensar do ponto de vista da atual estrutura política estadual, faz-se necessário ampliar as articulações entre as instâncias que atuam em pequena, média e grande escala, tendo em vista a ampliação da colaboração entre os envolvidos. Esse movimento apresenta-se para nós como um transitar de ideias que favorecerão a perspectiva que temos de uma escola que seja mais democrática. É preciso que as escolas tenham o direito de dizer, o que equivale ao dever de escuta ser tão necessário quanto imperativo para a instituição de uma política educacional que favoreça o diverso (BALL, 2001).

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; COLI, R. L. Disputas cartográficas e disputas territoriais. In: ACSELRAD, H. (Org.). **Cartografias sociais e territórios**. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. p. 13 - 44.

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

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 43 - 61.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, W. M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes. 2014. p. 64-89.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/Seesp, 1994. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Banco de dados agregados do Censo Demográfico 2010**. 2010a. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 1 out. 2014.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/9394.htm >. Acesso em: 1 out. 2005.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 out. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index?option=com_content&id=17430>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Conselho Nacional de Educação, Brasília. 3 out. 2011. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcb004_09.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. 25 jun. 2014. Disponível em: <presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/>. Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o/2016/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matr%C3%ADculas-de-alunos-com-defici%C3%AAncia>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Nota Técnica –MEC/SECADI/DPEE/ Nº 04/2014. Brasília, DF:2015

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Resolução nº 2.152, de 7 de janeiro de 2010. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 26 fev. 2010. p. 23 - 26.

DELEVATI, A. de C. **AEE**: que atendimento é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 8.958, de 13 de janeiro de 2011. Altera a redação da Lei nº 8.958, de 18 de julho de 2008. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 13 jan. 2011.

ESPÍRITO SANTO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº045/2016**.

Disponível em: www.sedu.es.gov.br. Acesso em: 23 Nov. 2017.

_____. Lei nº 9.620, de 11 de janeiro de 2011. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 12 jan. 2011.

_____. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, **Documento de Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional do Espírito Santo**, Vitória, 2010.

_____. Lei nº 9.679, de 21 de julho de 2011. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 21 jul. 2011.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 12, p. 12-47, set./out./nov./dez. 1999.

FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOBETE, G. **Educação especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014: política e direito à educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GOBETE, G; CORREIA, V. P. Políticas atravessadoras. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba/PR: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012. p. 81-96.

GONZALEZ, R. K. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relação de gênero, cor/raça**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Aracê. **Anais...** Domingos Martins – Aracê: ABPEE, 2006. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M. Políticas de Inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teóricos metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2009. p. 45-56.

JESUS, D. M. et al. Avaliação e educação especial: dialogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do**

público-alvo da educação especial. São Carlos/SP: Marquezine & Manzini - ABPEE, 2015. p. 327-348.

JOSLIN, M. de F. A. **A Política de Educação Especial em questão:** uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa - PR. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KASSAR, M. C. M. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 105-126.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J., FERREIRA, M. dos S., TELLO, C. **Análise de políticas educacionais:** fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/264044968_Analises_de_politicas_fundamentos_e_principais_debates_teorico_metodologicos>. Acesso em: 15 set. 2017.

MARTINS, I. de O. R. **Educação especial e a superintendência regional de educação de Cariacica:** um diálogo possível. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MELETTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

MENDES, E. G. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos/SP: Marquezine & Manzini - ABPEE, 2015. p. 27-50.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: o que as evidências indicam? In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos/SP: Marquezine & Manzini -ABPEE, 2015. p.501-518.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NUNES, I. M.; SILVA, R. G. Atuação dos profissionais da educação e das áreas clínica, terapêutica e social que prestam serviços nas instituições especializadas. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba/PR: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012. p. 55 - 66.

OLIVEIRA, G. de M. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no Estado do Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Vitória, 2016.

PANTALEÃO, E. Política e gestão da educação especial em foco. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba/PR: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012. p. 11-18.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 39-57.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 105-126.

RAIMUNDO, E. A.; BERDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G. Estrutura e funcionamento do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de São Paulo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA (Org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos/SP: Marquezine & Manzini -ABPEE, 2015. p.501-518.

RICOEUR, P. **Hermeneutica da suspeita**. E-Dicionário de termos literários. Disponível em: <<http://www.Edtl.com.pt/index.php?option=commtree&linkid=234:hermeneutica-dasuspeita&task=viewlink>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, maio/ago. 2009.

SÁ, M. G. C. S. de; BORGES, C. S.; PEREIRA, K. A. Os convênios e os acordos firmados entre o *poder* público estadual e as instituições especializadas. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba/PR: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012. p. 67-80.

SEEMANN, J. Cartografia e cultura: abordagens para a geografia cultural. In: ROSENDAHL, Z.; CORREA R. L. (Org.). **Temas e caminhos da geografia cultural**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2010. v. 1, p. 115-156.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S., Chauí, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n.19, p. 206-225, 2016.

VIEIRA, A. B. RAMOS, I. O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, educação especial e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

VIEIRA, S. A. A. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades**: desvelando contradições e novos movimentos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM DIRETOR

Nome :

Escola:

Data:

GESTOR

Há quantos anos você está na função de diretor?

Como você compreende o movimento de educação inclusiva atual?

Como está organizada a educação especial nesta escola? E na rede estadual de ensino?

Na sua opinião, qual é a atribuição do professor especializado na escola regular?

AÇÕES

Que programas estão em ação para a educação especial nesta escola?

Quais as potencialidades dessas ações? E quais as dificuldades na realização dessas ações?

Quais documentos/leis orientam seu trabalho aqui, na escola? No Projeto Pedagógico da escola para 2016, que ações estão previstas na área de educação especial? O Atendimento Educacional Especializado está contemplado?

SALA DE RECURSOS - INVESTIMENTO

Esta sala de recursos está indicada para o MEC?

Que outros apoios (cuidadores, intérpretes etc.) tem na escola?

Quais investimentos foram realizados na educação especial em 2015? PEDDE – FNDE – escola acessível – transporte escolar – PAR – BPC na escola – E qual a previsão para 2016?

Tem mais alguma informação em relação à política atual de educação especial que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSOR ESPECIALIZADO

Nome do professor:

Escola em que atua em 2016

Data:

PROFESSOR

Em que ano começou a trabalhar na área de educação especial?

Como você compreende o movimento de educação inclusiva atual?

Como tem sido organizada a educação especial na rede estadual de ensino?

Como está organizada a educação especial nesta escola?

Na sua opinião, qual é a atribuição do professor especializado na escola regular?

Qual a sua atribuição aqui, na escola?

Como é realizado o trabalho colaborativo nesta escola?

Como é realizado o atendimento no contraturno?

Suas atribuições como professora especializada sofreram alguma mudança nos últimos anos? Quais?

Qual a sua carga horária nesta escola?

Quanto tempo você destina ao trabalho colaborativo e quanto tempo você destina ao atendimento no contraturno?

ALUNOS

Quais alunos são público-alvo do atendimento da educação especial?

Como foi realizada a identificação dos alunos que você está atendendo em 2016?

Qual o número de alunos que você atende?

Qual o número de alunos que frequentam o contraturno?

Que deficiência, transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades os alunos que você atende apresentam?

Como você compreende as mudanças ocorridas do atendimento educacional aos alunos público-alvo da educação especial nos últimos tempos?

Que instrumentos são utilizados para registrar os avanços dos alunos?

AÇÕES

Que programas estão em ação para a educação especial nesta escola?

Quais documentos/leis (nacionais, estaduais e locais) orientam seu trabalho aqui, na escola? No Projeto Pedagógico da escola para 2016, que ações estão previstas na área de educação especial?

Como é realizado o processo de identificação dos alunos com deficiência?

Tem mais alguma informação em relação à política atual de educação especial que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM TÉCNICOS DA SRE CARIACICA

PROCESSO HISTÓRICO

Em que ano começou a trabalhar na SRE Cariacica?

O que motivou sua vinda para a área de educação especial?

Como está organizada esta equipe responsável pela educação especial?

Em que momento ficou mais fortalecida a educação especial/inclusiva na rede estadual de ensino?

Suas atribuições sofreram alguma mudança durante o período em que você atua na educação especial nesta SRE?

Qual a visão de vocês em relação ao processo histórico da educação especial na rede estadual de ensino?

Quais foram as primeiras iniciativas de serviços voltados ao público-alvo da educação especial realizadas nessa gestão?

AÇÕES

Que políticas e/ou programas estão em ação para a educação especial? Quais delas você considera prioritárias na constituição de uma política para a área?

Que processos políticos impulsionaram as políticas de educação especial na rede estadual de ensino do Espírito Santo?

Como esses processos influenciaram as políticas e as práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência?

Que documento orienta a política de educação especial no estado?

No planejamento desta SRE para 2016, que ações estão previstas na área de educação especial?

Quais profissionais atuam para atendimento à área de educação especial?

Qual é o critério para a escolha desses profissionais? Qual é o nível de formação?

Como ocorre a formação continuada desses profissionais na rede estadual de ensino? Com que frequência?

Em que aspectos você considera que as políticas de educação especial atual se articulam com a política nacional de educação especial?

ANEXO

ANEXO – EQUIPAMENTOS, MOBILIÁRIOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS, CONFORME QUADRO ENVIADO PARA AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- 1- Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
- 2- Monitor de 32" LCD
- 3- Fones de ouvido e microfones
- 4- Scanner
- 5- Impressora laser
- 6- Teclado com colmeia
- 7- *Mouse* com entrada para acionador
- 8- Acionador de pressão
- 9- Bandinha rítmica
- 10- Dominó
- 11- Material dourado
- 12- Esquema corporal
- 13- Memória de numerais
- 14- Tapete quebra-cabeça
- 15- *Software* para comunicação alternativa
- 16- Sacolão criativo
- 17- Quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica)
- 18- Dominó de animais em Língua de Sinais
- 19- Memória de antônimos em Língua de Sinais
- 20- Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
- 21- Dominó com textura
- 22- Plano Inclinado – estante para leitura
- 23- Mesa-redonda
- 24- Cadeiras para computador
- 25- Cadeiras para mesa-redonda
- 26- Armário de aço
- 27- Mesa para computador
- 28- Mesa para impressora
- 29- Quadro melanínico
- 30- Impressora Braille
- 31- Máquina Braille
- 32- Lupa eletrônica
- 33- Reglete de mesa
- 34- Punção
- 35- Soroban
- 36- Guia de assinatura
- 37- Globo terrestre adaptado
- 38- Kit de desenho geométrico adaptado
- 39- Calculadora sonora
- 40- *Software* para produção de desenhos gráficos e táteis