

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

**GIRLENE GOBETE**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE  
VITÓRIA/ES NO PERÍODO DE 1989 A 2012:  
POLÍTICAS E DIREITO À EDUCAÇÃO**

VITÓRIA  
2014

GIRLENE GOBETE

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES NO  
PERÍODO DE 1989 A 2012: POLÍTICAS E DIREITO À EDUCAÇÃO**

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

Orientador: Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Gobete, Girlene, 1969-  
G574e Educação especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014:  
políticas e direito à educação. / Girlene Gobete. – 2014.  
173 f. : il.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Direito à educação. 2. Educação especial. 3. Educação –  
Espírito Santo (Estado) – História. 4. Inclusão escolar. 5. Políticas  
públicas – Educação. 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  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

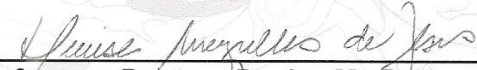
**GIRLENE GOBETE**

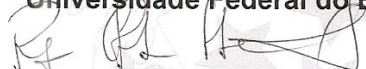
**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE  
VITÓRIA/ES DE 1989 A 2012: POLÍTICAS E  
DIREITO À EDUCAÇÃO**

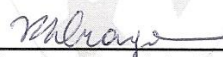
Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do  
Espírito Santo como requisito  
parcial para obtenção do Grau  
de Doutor em Educação.


Aprovada em 16 de abril de 2014.

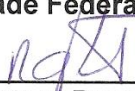
**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Regina Helena Silva Simões**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Rogério Drago**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Katia Regina Moreno Caiado**  
Universidade Federal de São Carlos

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Rosangela Gavioli Prieto**  
Universidade de São Paulo

*Dedico esse trabalho aos alunos e professores  
Que ainda lutam  
Que ainda tentam  
Que ainda sonham  
Que jamais desistem da educação  
Que jamais desistem uns dos outros*

## AGRADECIMENTOS

Essa talvez seja a parte mais feliz e difícil do processo de produção... Tenho muito e a muitos a agradecer, mas me faltam palavras que expressem o sentimento que toma meu corpo. Corro o risco de não nominar todos os que partilharam as dores e as alegrias desse feito. Me arrisco...

À Deus, autor da minha história.

Ao meu pai, Gildo, que não estava fisicamente comigo, mas senti sua presença em todos os momentos. Pai, saudade de você!

À minha família: minha mãe Olga; meus irmãos Paulo César, Fabricia e Alexandro e seus respectivos companheiros Marleide, Julio e Luciene; meus sobrinhos Paulo Henrique, Mariana, Pedro, Guilherme, Julia e Otavio. Vocês são minha fortaleza, meu porto seguro, minha confiança, minha esperança. Sem vocês eu não sei quem sou. Vocês me ensinam que a vida vale a pena, que é possível cuidar um dos outros, que o amor e a união não são utopias e que a felicidade existe.

À minha amiga-irmã Nara e minhas “sobrinhas” Alice e Beatriz. Vocês são um presente na minha vida. Com vocês aprendi graça da partilha, da entrega, da amizade, da alegria, da doação... Nara querida, minha irmã, obrigada pela sua presença e pela presença das suas filhas, crianças de alma pura, simples e espirituosas. Quero vocês sempre perto. Vocês são verdadeiramente um “bom encontro”.

Aos colegas e amigos da linha de pesquisa Diversidade e práticas educacionais inclusiva. A Ariadna, Alex e Rosana meu carinho especial e minha amizade sempre.

Aos meus amigos e colegas da Secretaria de Educação de Vitória, especialmente da Gerência de Planejamento e Avaliação: Romário, Rafael, Rodrigo, Regina, Celia, Julio, Aneleh, Marilac, Marilda e Rosa e da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial: Ana Lucia, Carmem, Nilds, Magna, Vasti, Amélia, Eldimar e Sônia. Obrigada pela torcida e pela alegria com as minhas conquistas.

Ao grupo do “chá das cinco”: Caroline, Magna, Nubia e Gilda, bons papos para descontrair...

Aos profissionais da APAE Vitória, especialmente Luciana. Aos profissionais da FEAPAES, especialmente Washington, Máisa e Patrícia. Obrigada pela confiança, atenção, disponibilidade. Aprendi muito com vocês

Aos funcionários do PPGE/UFES Ana, Inês e Robson. Atendimento de muito respeito durante todo meu percurso nesse programa.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Falar de vida é o que me move... Ficou claro para mim no percurso deste trabalho o quanto preciso estar “implicada” para realizar uma ação. Foi assim para a materialização deste texto e assim é em toda a minha história. Senti-me “autorizada” a escrever a partir das sugestões de evidenciar o direito à educação e a política pública. Por isso faço aqui meu agradecimento especial a minha orientadora e a banca de avaliação, que com total respeito me lançaram à frente e não desistiram de mim.

À professora Denise Meyrelles de Jesus, orientadora do trabalho acadêmico e das decisões de vida. Foi por “causa de você” que este trabalho tem um “ponto final temporário”. Pela sua crença e aposta, pela sua coragem de ir comigo até o fim, pela pessoa que é e por tudo que a sua “diferença” me ensina e enriquece. Pela análise crítica e ao mesmo tempo afetuosa dos meus discursos e a capacidade de escutá-los e compreendê-los a ponto de me fazer escrever. Pela sua espera incansável do “meu tempo”, por tantas outras coisas que não consigo descrever nem escrever... Pela sua amizade, respeito e carinho... Muito obrigada!

À professora Kátia Regina Moreno Caiado, pelo cuidado com a “minha pessoa humana”, pela alegria sincera demonstrada a cada avanço no processo. Pela avaliação rigorosa, mas na medida, pela docilidade no acolhimento. Obrigada pela partilha do conhecimento, pela disponibilidade, pela torcida e pela pessoa que você é.

À professora Regina Helena Silva Simões que esteve presente desde a primeira qualificação deste trabalho, acompanhou as mudanças de percurso e continuou apostando mais na potência e menos na fragilidade. Obrigada Regina, honra ser sua aluna desde a graduação e poder contar com seu conhecimento, sabedoria e elegância nesta etapa da minha formação.



Ao professor Rogério Drago, colega de trabalho por um tempo, amigo de sempre. Aceitou participar da defesa deste trabalho com toda alegria que lhe é própria. Obrigada pela sua colaboração, “amado”. As samambaias que nos aguardem...

À professora Rosângela Gavioli Prieto, inspiração no trabalho com políticas públicas, tanto acadêmico quanto na Secretaria de Educação de Vitória. Obrigada pela leitura atenta e detalhada que foram fundamentais para as mudanças necessárias. Obrigada pelo respeito à minha história, pela atenção incondicional, pela presença.

A vocês, todo meu respeito, admiração e carinho.

*A quem pretenda fazer um exame despreconceituoso do desenvolvimento dos direitos humanos depois da Segunda Guerra Mundial, aconselharia este salutar exercício: ler a Declaração Universal e depois olhar em torno de si. Será obrigado a reconhecer que, apesar das antecipações iluminadas dos filósofos, das corajosas formulações dos juristas, dos esforços dos políticos de boa vontade, o caminho a percorrer ainda é longo. E ele terá a impressão de que a história humana, embora velha de milênios, quando comparada às enormes tarefas que estão diante de nós, talvez tenha apenas começado.*

*Norberto Bobbio (1992, p. 46) - Era dos direitos.*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a política de educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012, considerando o movimento de mudanças políticas e legais em nível nacional e local e a responsabilidade constitucional do Estado (nesse caso o ente federado município) pela garantia do direito à educação do grupo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir desse objetivo e da organização política e institucional da educação nesse município, pretendeu mais especificamente: 1 – remontar o quadro conceitual e histórico que subsidiou a política de educação especial no período de 2005 a 2012; 2 – analisar como a modalidade educação especial tem se configurado na política educacional do município de Vitória. 3 – discutir os dispositivos criados para garantia do direito à educação do grupo de alunos público-alvo da modalidade educação especial; 4 – analisar os convênios estabelecidos entre a SEME e a APAE/Vitória para oferta de atendimento especializado aos alunos público alvo da modalidade educação especial matriculados na rede pública de ensino municipal. Buscou compreender a efetivação do direito à educação a partir de uma “lógica” de articulação entre o processo de conquista e a prescrição de direitos de cidadania (direito), assegurados/legitimados no ordenamento normativo do país (Estado), garantidos pela implementação de políticas públicas. Contou com as contribuições teóricas da filosofia do direito de Norberto Bobbio e das contribuições de pesquisadores e estudiosos nacionais que teorizam sobre a responsabilidade do Estado para com os direitos sociais e com o direito à educação, dentre eles José Silvério Baia Horta e Carlos Roberto Jamil Cury. No campo da educação especial dialogou com as produções de pesquisadores que discutem a política de educação especial bem como com os textos legais que orientam a referida modalidade e seus movimentos de mudança, sobretudo a partir de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os decretos e resoluções que a seguiram. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da Análise Documental e da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough. Tomou como fontes de análise documentos legais e normativos, diretrizes oficiais, estatutos e regimentos tanto relacionados ao poder público quanto à instituição especializada. O estudo aponta para a necessidade de problematizar as possibilidades e desafios na consolidação de uma política pública municipal que atenda as exigências legais, administrativas e pedagógicas para efetivação do direito à educação e de um sistema de ensino inclusivo e assim possa ser repensada a “necessidade” de parceria com as instituições especializadas. Destaca as potências da política que possibilitam avançar no acesso, permanência e qualidade da educação bem como os desafios a serem enfrentados para consolidação de uma política pública de educação que atenda as exigências do direito de aprender.

Palavras-chave: Direito à educação. Política de educação especial. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

This study aims at analyzing the special education policy in the City of Vitória, ES, Brazil between 1989 and 2012, considering the movement of legal and political changes at local and national level and the State's constitutional responsibility (in this case, the municipality as a federation member) for granting right to education of the group of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high-potential or gifted. Based on these goals and taking into account the political and institutional organization of education in this municipality, the study focuses more specifically on 1 – Reassemble the conceptual and historical picture that based the special education policy between 2005 and 2012; 2 - analyze how the modality special education has been configured in the educational politics in the City of Vitória; 3 – discuss the devices created to ensure the right to education for the target group of students of special education; 4 - analyze the partnerships made between SEME and APAE/Vitoria in order to offer specialized service for the target group of students of special education enrolled in the public municipal school network. This study seeks to understand the execution of right to education based on the "logic" of interaction between the process of conquer and the prescription of citizenship rights (right), ensured/legitimated in the system of rules of a country (State) and granted by implementation of public policies. It relies on Norberto Bobbio's rights philosophy and contributions by national researchers and scholars who study the State responsibility for social rights and right to education, among them, José Silvério Baia Horta and Carlos Roberto Jamil Cury. In the field of special education, it discusses productions by researchers on special education policy, as well as legal texts that guide this modality and its movements for change, mainly after 2008, when Brazilian National Policy for Special Education was issued from the perspective of inclusive education, and its consequent decrees and resolutions. As theoretical-methodological basis, it adopted the Documental Analysis and Critical Discourse Analysis by Norman Fairclough. The study analyzes legal documents, official guidelines, statutes, and policies related to both public authority and the specialized institution. It shows the need of questioning the possibilities and challenges to consolidation of a new municipal public policy that meets the legal, administrative and pedagogical requirements in an inclusive education system that grants the right to education. Then, the "need" of partnership with the specialized institutions can be reconsidered. It highlights the policy potential to advance towards access, permanence and quality of education, as well as the challenges to be faced in order to achieve public education policies that meet the demands of the right to learn.

Keywords: Right to education. Special Education policy. School Inclusion.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la política de educación especial en el municipio de Vitória/ES durante el período de 1989 a 2012, considerando el movimiento de transformaciones políticas y legales a nivel nacional, local y la responsabilidad constitucional del Estado (en este caso la entidad federada municipio) para garantizar el derecho a la educación del grupo de alumnos con deficiencia, trastornos globales de desarrollo y altas habilidades o superdotados. A partir de este objetivo y de la organización política e institucional de la educación en este municipio, se planteó específicamente: 1 – montar nuevamente el cuadro conceptual e histórico que subsidió la política de educación especial durante el período de 2005 a 2012; 2 – analizar como la modalidad educación especial se ha configurado en la política educacional del municipio de Vitória. 3 – discutir los dispositivos creados para garantizar el derecho a la educación del grupo de alumnos destinatarios de la modalidad educación especial; 4 – analizar los acuerdos establecidos entre la SEME y la APAE/Vitória para ofrecer atención especializada a los alumnos destinatarios de la modalidad educación especial matriculados en la red pública de enseñanza municipal. Buscó comprender la eficacia del derecho a la educación a partir de una “lógica” de articulación entre el proceso de conquista y la prescripción de derechos de ciudadanía (derecho), asegurados/legitimados por orden normativa del país (Estado), garantizados por la aplicación de políticas públicas. Contó con las contribuciones teóricas de la filosofía del derecho de Norberto Bobbio y de las contribuciones de investigadores y especialistas nacionales que teorizan sobre la responsabilidad del Estado frente a los derechos sociales y con el derecho a la educación, entre ellos José Silvério Baia Horta y Carlos Roberto Jamil Cury. En el campo de la educación especial dialogó con las producciones de investigadores que discuten la política de educación especial así como con los textos legales que orientan la referida modalidad y sus movimientos de transformación, especialmente a partir de 2008 con la publicación de la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva y los decretos y posteriores resoluciones. Como aporte teórico-metodológico, tuvo como base el Análisis Documental y el Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough. Tomó como fuentes de análisis, documentos legales y normativos, directrices oficiales, estatutos y reglamentos tanto relacionados al poder público como a la institución especializada. El estudio apunta para la necesidad de problematizar las posibilidades y desafíos en la consolidación de una política pública municipal que atienda las exigencias legales, administrativas y pedagógicas para eficacia del derecho a la educación y de un sistema de enseñanza inclusiva y de esta forma pueda ser repensada la “necesidad” de asociación con las instituciones especializadas. Destaca las potencias de la política que posibilitan avanzar en el acceso, permanencia y calidad de la educación así como los desafíos que se enfrentaran para la consolidación de una política pública de educación que atienda las exigencias del derecho de aprender.

Palabras-clave: Derecho a la educación. Política de educación especial.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Índice FIRJAM de Desenvolvimento Municipal (IFDM) e áreas de desenvolvimento – Vitória (ES) -2010.....	68
Gráfico 2 - Distribuição da população por sexo, segundo grupos de idade - Vitória (ES) – 2000 – 2010.....	69
Gráfico 3 - Percentual da população por grupos de idade que frequentavam a escola ou creche, Vitória (ES) – 2010.....	77
Gráfico 4 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e as classes de rendimento nominal mensal - Vitória (ES) – 2010 (%).....	80
Gráfico 5 - Evolução das despesas na educação, Vitória (ES) 2005-2012.	86
Gráfico 6 - Composição da despesa na educação por subfunção - Vitória (ES) – 2012.....	87
Gráfico 7 - Evolução das despesas na subfunção educação especial, Vitória (ES)- 2005-2012 – (R\$).....	88
Gráfico 8 - Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental rede de ensino municipal de Vitória (ES) 2006 – 2012.....	93
Gráfico 9 - Taxa de abandono no ensino fundamental rede municipal Vitória (ES) 2007 – 2012.....	94
Gráfico 10 - Taxa de aprovação no ensino fundamental - rede municipal Vitória (ES) 2007 – 2012.....	94

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Participação da população negra e parda no total de habitantes por bairro de Vitória (ES) – 2010.....	71
Mapa 2 - Rendimento nominal médio mensal por bairro, Vitória (ES) – 2010.....	72
Mapa 3 - Centro Municipal de Educação Infantil por Bairro e Região, Vitória (ES) -2012.....	90
Mapa 4 - Escolas Municipais de Educação Fundamental por Bairro e Região, Vitória (ES) – 2013.....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre a política municipal de educação especial.....	31
Tabela 2 - Relação de teses e dissertações sobre a direito à educação.....	35
Tabela 3 - Relação de teses e dissertações sobre instituições especializadas.....	37
Tabela 4 – Teses e dissertações sobre a relação público-privada na educação.....	39
Tabela 5 – Dados populacionais.....	65
Tabela 6- Emprego formal por setor de atividade econômica.....	66
Tabela 7 - Evolução do índice de desenvolvimento humano em Vitória (ES) - 1991, 2000 e 2010.....	67
Tabela 8 - População residente, por sexo e cor ou raça - Vitória (ES) – 2010.....	70
Tabela 9 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total e com rendimento - Vitória (ES) - 2010.....	73
Tabela 10 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizadas e taxa de alfabetização por sexo - Vitória (ES) - 2010.....	74
Tabela 11 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, total e as alfabetizadas, por cor ou raça - Vitória (ES) – 2010.....	75
Tabela 12 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total e com rendimento, segundo a condição de alfabetização e o sexo - Vitória (ES) – 2010.....	76



Tabela 13 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução – 2010.....	76
Tabela 14 - População residente, por frequência à escola ou creche e rede ensino que frequentavam – 2010.....	77
Tabela 15- População residente por tipo de deficiência permanente - Vitória (ES) - 2010.....	78
Tabela 16 - Professores por Classe/Nível, Vitória (ES) – 2012.....	85
Tabela 17 - Quadro de detalhamento de despesas na função da modalidade de educação especial – 2005-2012, Vitória (ES) .....	88
Tabela 18 - Evolução de equipamentos da educação - Vitória (ES) 2004 – 2012.....	89
Tabela 19 - Matrículas na educação infantil - Creche - Vitória (ES) 2005 – 2012.....	91
Tabela 20 - Matrículas na educação infantil – Pré-Escola - Vitória (ES) 2005 – 2012.....	91
Tabela 21 - Matrículas no ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos - Vitória (ES) 2005 – 2012.....	93
Tabela 22 – Matricula de alunos público alvo da modalidade de educação especial em Vitória 1995 – 2004.....	104
Tabela 23 - Escolas bilíngues por região administrativa 2007- Vitória (ES).....	113
Tabela 24 - Etapas de formação, períodos e temáticas, Vitória.....	116
Tabela 25 - Salas de recursos multifuncionais em Vitoria.....	125
Tabela 26 - Organização do trabalho pedagógico CAEE.....	135

Tabela 27 – Processos de convênios, contratos e copatrocínio por categoria, Vitória/PMV.....	142
--	-----

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>20</b>
<b>1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>30</b>
<b>2 DIREITO, ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA: UMA CONVERGENCIA NECESSÁRIA PARA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>42</b>
2.1 O DIREITO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E RESPECTIVAS PRESCRIÇÕES LEGAIS.....	50
<b>3 ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO DE PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
<b>4 MUNICÍPIO DE VITÓRIA: CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DOS INDICADORES SOCIAIS E EDUCACIONAIS.....</b>	<b>64</b>
4.1 EDUCAÇÃO EM VITÓRIA E A POLÍTICA DE GESTÃO DA CIDADE.....	81
<b>5 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM VITÓRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>96</b>
5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1989 A 2004: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	96
5.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 2004 A 2012: MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	107
5.2.1 Diretrizes para a modalidade educação especial em Vitória .....	108
5.2.2 Processos de formação continuada aos profissionais da educação.....	114
5.2.3 Acompanhamento pedagógico às ações das unidades de ensino.....	120
5.2.4 Serviços de apoio ao processo de aprendizagem escolar.....	123
5.2.5 Processos de convênio estabelecido entre APAE/Vitoria e SEME/CFAEE.....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa constitui um estudo sobre a política de educação especial implementada no município de Vitória, considerando a responsabilidade constitucional do Estado (nesse caso o ente federado município) pela garantia do direito à educação e a política de educação especial implementada no referido município.

Buscamos compreender a efetivação desse direito a partir de uma *lógica* de articulação entre o processo de conquista e a prescrição de direitos de cidadania (direito), assegurados/legitimados no ordenamento normativo do país (Estado), garantidos pela implementação de políticas públicas.

Na perspectiva do Estado Democrático, como prescreve o preâmbulo da Carta Magna brasileira de 1988, os direitos sociais devem ser garantidos pelo Estado. Ainda segundo este documento legal, os municípios são entes da federação com autonomia política para suas proposições, um dos elementos que balizam nossa proposta de análise de políticas em âmbito de município. Mesmo cientes, e reconhecendo que a política municipal não está deslocada das questões que envolvem a organização administrativa e política do Estado brasileiro. A articulação dessas ideias e entre esses elementos constitui nosso *corpus* de objetivações para análise dessa política, no contexto em que esta se insere e no recorte temporal privilegiado nesta pesquisa.

O objeto de estudo que propusemos pesquisar toma como referência dois  *fatos* que se atravessam: nossa história profissional/pessoal (na medida em que uma é constitutiva da outra) e o nosso estudo de Mestrado em Educação, concluído em 2005.

Em relação ao primeiro fato, fomos impulsionadas a  *registrar a história* da educação especial, desenvolvida no município de Vitória, a partir das possibilidades de análise de seu próprio contexto e de sua complexidade histórica, responsabilidade emanada da condição de servidora pública cuja

história profissional é estreitamente ligada à constituição da Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial<sup>1</sup> da Secretaria de Educação de Vitória. Portanto, colocamo-nos como corresponsáveis pela constituição da história política da educação deste município e nesta modalidade.

Admitimos nossa implicação com o objeto de estudo apresentado, mas não obstante a afirmação de Kant (1999, p. 53) de que “[...] todo o conhecimento começa com a experiência [...]” é também dele a afirmação de que “[...] embora todo conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente *da* experiência”.

Para Kant (1999, p. 53),

[...] poderia bem acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos por impressões e daquilo que nossa faculdade de conhecimento (apenas provocada por impressões sensíveis) fornece a si mesma, cujo aditamento não distinguimos daquela matéria-prima antes que um longo exercício nos tenha tornado atento a ele e nos tenha tornado aptos à sua abstração.

É nesse sentido, da experiência, das aproximações e apropriações teóricas, dos conhecimentos objetivados e no que esse conjunto de conhecimentos nos ajuda, em novas objetivações, que realizamos esse estudo.

O segundo fato é a realização do nosso estudo de Mestrado, concluído em 2005. À época, nossa opção foi remontar um quadro conceitual e histórico sobre a política de educação no município de Vitória e as implicações dessa na política de educação especial.

O recorte temporal do qual nos aproximamos para análise e conhecimento, no estudo de Mestrado, foi o período de 1989 a 2004. O foco do trabalho procurou

---

<sup>1</sup> Esta terminologia, Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial, foi instituída em 2006, com a publicação do Decreto nº 12.666 que estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da Secretaria de Educação. No decorrer do texto, podem ser encontradas outras terminologias utilizadas antes do Decreto de 2006, mas que se referem ao setor responsável pela coordenação das ações da educação especial. Faremos notas para identificar esses períodos de mudanças.

considerar os períodos de gestão locais e as políticas municipais que se seguiam à promulgação da Constituição Federal, em 1988, cujo texto prescreve a autonomia desse ente da federação para proposição de suas ações políticas.

Além disso, foi na primeira gestão municipal pós Carta Constitucional de 1988 que a Secretaria de Educação de Vitória dispensou atenção para a elaboração de um Programa de Educação Especial, com a criação de um setor específico e com a contratação de profissionais especializados, iniciativa até então inexistente na Rede Pública Municipal de Ensino desse município<sup>2</sup>.

Desde a conclusão do Mestrado, mudanças de ordem política, econômica e social provocaram novas formas de organização na educação no Brasil, com desdobramentos nas políticas de educação desenvolvidas nos municípios, o que nos impulsionou a “voltar” ao *lócus* da pesquisa.

A agenda de políticas públicas de educação, na modalidade educação especial, tem constituído debates constantes entre os estudiosos da área, principalmente a partir de 2008, com a instituição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e os documentos oficiais, Normas Técnicas, Decretos e Resoluções<sup>3</sup> que a seguiram, de forma a regulamentar o texto da referida política.

Dentre outros aspectos, esses documentos reafirmaram o dever do Estado para com a educação do grupo de alunos público-alvo, da modalidade educação especial. Trouxeram uma nova terminologia para os alunos “público-alvo”, como sendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, reacenderam a discussão sobre o

---

<sup>2</sup> A síntese desse estudo estará explicitada no capítulo de dados.

<sup>3</sup> Mais especificamente: Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, Resolução CNE/CEB nº 004/2009, que institui diretrizes operacionais para esse atendimento. Embora o Decreto nº 6.571/2008 tenha sido revogado, é preciso considerar que foi a partir deste documento e durante a sua vigência (09/2008 a 11/2011 – 3 anos e 2 meses) que várias ações foram implementadas na política de educação especial em âmbito nacional, o que também observamos em relação ao município de Vitória, *lócus* de nossa investigação.

*Atendimento Educacional Especializado – AEE*, realizados prioritariamente nas *Salas de Recursos Multifuncionais – SRM*, localizadas nas escolas de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, conforme condições estabelecidas. Há ainda a regulamentação da dupla matrícula (uma no ensino regular, outra no AEE) do grupo de alunos supracitados.

Importante destacar a análise de Kassar e Rebelo (2013), ao registrarem que nesses últimos anos, a política de educação especial proposta no âmbito nacional, passou a desconsiderar a possibilidade de oferta escolar fora do sistema regular de ensino. Tal desconsideração ficou evidenciada pelo Decreto nº 6.571/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 004/2009, que admitiam o AEE apenas de forma complementar ou suplementar, e em horário oposto ao da matrícula do aluno no ensino regular. A determinação reafirmava o caráter não substitutivo desse atendimento, fato que levaria as instituições especializadas a organizarem-se como *Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE*, para oferta complementar e suplementar ao ensino comum.

Porém, as autoras ressaltam que há uma mudança de perspectiva quando da publicação do Decreto nº 7.611/2011 (que substituiu o de nº 6.571/2008), ao dispor

[...] tanto acerca da educação especial como do atendimento educacional especializado, e [prever] como dever do Estado a oferta de educação especial (e não “atendimento educacional especializado” como disposto na LDBN) preferencialmente na rede regular de ensino. (KASSAR; REBELO, 2013 , p. 37)

Nesse sentido, para Kassar e Rebelo (2013, p. 37-38),

[...] O poder público passa a fomentar e estimular o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar e suplementar ao ensino regular, alterando o Decreto nº 6.253/2007, para assegurar recursos para dupla matrícula, e reconhece para a educação especial as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (Art. 8º).

Anterior à publicação do documento de 2011, no Estado do Espírito Santo, e com base no Decreto nº 6.571/2008, o *Conselho Estadual de Educação – CEE/ES* publicou a Resolução CEE/ES Nº 2.152/2010, que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e orienta a ação dos Centros que ofertam Atendimento Educacional Especializado. Nessa resolução, os capítulos III (artigos 14 ao 21) e IV (artigos 22 ao 30) apresentam, respectivamente, o processo de *regulação* desses centros e a operacionalização do processo de regulação.

A partir dessa Resolução do CEE/ES, as instituições especializadas exclusivamente em educação especial, localizadas no Espírito Santo, passaram a atuar como CAEE. Para a política de educação especial de Vitória, isso significou a descontinuidade formal dos atendimentos especializados ofertados pela *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória APAE/Vitória*<sup>4</sup> (instituição que matinha convênio com o município, desde 1993), aos alunos matriculados na rede municipal de ensino. Para esta pesquisa, significou a necessidade de incluir um objetivo específico que nos permitisse analisar esse aspecto da política de educação especial de Vitória, ou seja, os convênios formalizados entre a APAE/Vitória e a Secretaria de Educação de Vitória – SEME.

Em que pese esse movimento de mudanças nos textos legais possibilitarem políticas diferentes, em cada momento histórico, as discussões sobre a educação do grupo de alunos público-alvo da modalidade educação especial, na perspectiva da educação inclusiva tomam como pressupostos a perspectiva do direito à educação como um direito humano fundamental, constitucionalmente declarado como um direito social, público e subjetivo<sup>5</sup> para todos, pressupostos esses que antecedem a década em curso.

---

<sup>4</sup> Importe informar que a APA/Vitória foi a única instituição especializada exclusivamente em educação especial que manteve convênio com a SEME até o momento. Por esse motivo, o estudo dos convênios, um dos aspectos que o processo de pesquisa mostrou ser necessário para análise, privilegiará a referida instituição.

<sup>5</sup> Por direito social público e subjetivo, Horta (1998, p. 8) afirma que: “Tal direito diz do poder de ação que uma pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável”. Citamos ainda o Art. 5º da



Desde a Carta Constitucional de 1988, que prescreve e explicitamente assegura esse direito<sup>6</sup>, associado ao debate da inclusão escolar que tomou corpo principalmente a partir dos anos 1990<sup>7</sup>, o direito à educação, do referido grupo de alunos, vem sendo discutido por uma dezena de trabalhos acadêmicos e de pesquisa, tanto por estudantes de pós-graduação quanto por pesquisadores e estudiosos da área.

No caso brasileiro, o foco dessas ações sob a responsabilidade do município é inegável, visto ser este ente federado legalmente responsável pela educação infantil e, junto com o estado, responsável pelo ensino fundamental. Esta etapa de ensino é obrigatória e, a partir da segunda metade da década de 1990, teve sua política fortemente influenciada pelo processo de municipalização. Na sequência tem-se o aumento no número de matrículas nas instituições públicas de ensino municipais e a necessidade de aumento de recursos financeiros para a continuidade dos projetos elaborados e elaboração de novos projetos (GOBETE, 2005).

Além disso, o Ensino Fundamental de 09 anos ampliou a obrigatoriedade da escolarização aos alunos de 06 anos, a partir de 2010 e o inciso I do Art. 208 da CF/1988 assegura educação obrigatória de 04 a 17 anos de idade (conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009). Ainda de acordo com a

---

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996: “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”.

<sup>6</sup> Sobre os mecanismos de para assegurar o direito à educação, ver consultar tese de doutorado de Romualdo Portela de Oliveira, bem como posteriores artigos publicados pelo autor.

<sup>7</sup> Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, Tailândia. Esta conferência discutiu o conceito de “necessidades básicas de aprendizagem” e tomou como base para esta iniciativa as estatísticas sobre educação básica no mundo, que revelavam o fracasso escolar e índices negativos referentes ao acesso e permanência de crianças e adultos na escola. Segundo Torres (2001, p. 8), “[...] em 1990, [...] as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo”. Na sequência, merece destaque a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que enfatiza a educação dos alunos público-alvo da educação especial. Para termos uma ideia, dados do último censo populacional (2010) indicam que no Brasil havia 17.514.744 milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos de 5 a 49, com algum tipo de deficiência, fora da escola, evidenciando que as metas de acesso de todos à educação, discutidas nessas conferências e em outros momentos de discussão, ainda não foram alcançadas no Brasil.

CF/1988 e com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, o município é o ente da federação prioritariamente responsável pela etapa de educação infantil<sup>8</sup>. Portanto, a ampliação da obrigatoriedade para a faixa etária de 4 e 5 anos tem provocado novas/outras formas de reorganização do sistema educativo, para cumprimento desse preceito legal.

Considerando que, aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação deve ser garantido o direito à educação no sistema regular de ensino, e o maior percentual de matrículas das etapas obrigatórias<sup>9</sup> incide sobre o município, pela prioritária responsabilidade na oferta, vemos que os estudos sobre a política de educação em âmbito municipal se constituem ainda como necessários. Em relação à política de educação, na modalidade educação especial, essa afirmativa é também procedente.

Com base nessas considerações, esta pesquisa teve como objetivo analisar a política de educação especial no município de Vitória, no período de 2004 a 2012, considerando o movimento de mudanças políticas e legais em nível nacional e local.

A partir desse objetivo e considerando a organização política e institucional da educação no município de Vitória, pretendemos mais especificamente: 1 – remontar o quadro conceitual e histórico que subsidiou a política de educação especial no período de 2005 a 2012; 2 – analisar como a modalidade educação especial tem se configurado na política educacional do município de Vitória. 3 – discutir os dispositivos criados para garantia do direito à educação do grupo de alunos público-alvo da modalidade educação especial; 4 – analisar os convênios

---

<sup>8</sup> Art. 211, § 2º da CF/1988: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”; Art. 11, inciso V da LDBEN/1996: Art. 11: Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

<sup>9</sup> Já considerando a obrigatoriedade da faixa etária de 4 e 5 anos.

estabelecidos entre a SEME e a APAE/Vitória para oferta de atendimento especializado aos alunos público alvo da modalidade educação especial matriculados na rede pública de ensino municipal.

Tomamos esses objetivos para análise considerando:

1 – que esses objetivos nos levam a construir um *corpus* de dados para análise que nos possibilita destacar elementos para a discussão do nosso objetivo central;

2 – que a organização política do Brasil é federativa, e, em assim sendo, entendemos que a responsabilidade do Estado-Nação em garantir direitos sociais é estendida ao Município, uma unidade da federação com autonomia política e uma instância de poder do Estado prioritariamente responsável pela educação obrigatória (ensino fundamental) e educação infantil;

3 – que a educação no município de Vitória apresenta um contexto propício de análise de suas políticas dado os programas e ações implementados e aos indicadores socioeconômicos e educacionais<sup>10</sup>;

4- que os projetos e ações implementados na modalidade educação especial no município de Vitória têm sido modificados, desde o término do nosso estudo de Mestrado (2005), dada a própria construção do município e às diretrizes nacionais a partir de 2008;

5 – que o convênio com a APAE/Vitória é uma constante na política de educação especial desenvolvida pela SEME;

6 – que a APAE/Vitória foi privilegiada neste estudo por ser a única instituição especializada exclusivamente em educação especial, com a qual a SEME

---

<sup>10</sup> Conforme serão apresentados no capítulo específico.

manteve convênio para atendimento dos alunos público-alvo da referida modalidade.

Esse conjunto de objetivos leva-nos a refletir sobre a responsabilidade do Estado, ente federado município, na garantia do direito à educação do grupo de alunos público-alvo da modalidade educação especial em Vitória, suas escolhas políticas, suas possibilidades e seus desafios para efetivação desse direito.

Nessa perspectiva, organizamos o trabalho em cinco capítulos, sucintamente descritos. O primeiro capítulo apresenta um conjunto de pesquisas realizadas na área de educação especial. Buscamos articular o movimento político nacional com a produção acadêmica sobre políticas de educação especial nos municípios brasileiros, considerando o direito à educação dos alunos público-alvo da modalidade de educação especial. Posteriormente, buscamos situar nosso estudo no conjunto dos trabalhos apresentados a fim de localizar os avanços e contribuições possíveis para a educação especial.

No segundo capítulo, apresentamos as bases conceituais sobre a responsabilidade do Estado para com o direito à educação e os documentos legais que orientam a política nacional de educação especial, os decretos e resoluções que seguiram à publicação da política nacional em 2008. Dialogamos com os conceitos teóricos de Norberto Bobbio e com as produções de autores brasileiros quanto ao reconhecimento desse direito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ajudaram-nos tanto estudiosos e pesquisadores da política educacional brasileira quanto os que têm como objeto de estudo e análise a modalidade educação especial.

O terceiro capítulo descreve os processos metodológicos que desenvolvemos para a pesquisa e que nos balizou para organização e análise dos dados. No quarto capítulo, apresentamos o município de Vitória a partir de seus indicadores socioeconômicos, no sentido de situar o leitor no contexto do município investigado.

No quinto capítulo relatamos e discutimos a política de educação especial implementada no município de Vitória, o desenvolvimento de programas e ações analisados à luz do referencial teórico do qual nos apropriamos, bem como dos trabalhos de autores nacionais que discutem a temática.

Enfim, as considerações finais sintetizam os pontos relevantes da pesquisa guiadas pelos objetivos propostos e pelo conjunto de dados objetivados.

## 1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Buscamos neste capítulo, articular o movimento político nacional com as produções acadêmicas sobre políticas de educação especial nos municípios brasileiros, desenvolvidas a partir de 1988<sup>11</sup>, considerando o direito à educação dos alunos público alvo da modalidade educação especial e os dispositivos criados nas políticas educacionais municipais para esse grupo de alunos.

Realizamos pesquisa no banco de teses e dissertações disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, a partir dos descritores<sup>12</sup>: “política municipal de educação”, “política municipal de educação especial”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “instituições especializadas”, “direito à educação”, “parcerias público-privadas”, “convênios entre o poder público e instituição especializada”, “parceria público-privada” e “atendimento educacional especializado”.

Priorizamos os trabalhos que apontam em seus títulos e resumos: 1 – a discussão sobre políticas públicas de educação especial desenvolvidas no âmbito de municípios; 2 – a discussão sobre a garantia do direito à educação para alunos público-alvo da modalidade educação especial e 3 – a discussão sobre as “parcerias” realizadas pelo poder público com instituições especializadas exclusivamente na educação especial. Observamos os trabalhos com ancoragens teóricas que permitissem o debate sobre a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação dos alunos *público alvo* da modalidade Educação Especial e a análise de políticas implementadas na educação pública de municípios.

---

<sup>11</sup> Realizamos um levantamento de pesquisas desenvolvidas em um período de tempo mais ampliado a fim de conhecer o movimento acadêmico sobre o tema desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, visto ser este documento um marco histórico no debate nacional sobre direito à educação e à educação especial, bem como para a análise de políticas públicas educacionais a partir das garantias constitucionais e dos documentos que a seguiram.

<sup>12</sup> Os descritores foram apenas balizadores de identificação dos trabalhos no sistema de busca das teses e dissertações a fim de encontrarmos o maior número de pesquisas disponíveis e não se constituem, necessariamente, como eixos de discussão e análise para este estudo.

Nossa escolha para organização deste capítulo foi registrar as pesquisas desenvolvidas no país, a partir de quatro conjuntos de trabalhos emanados dos descritores que utilizamos: 1- política municipal de educação especial (22); 2 – direito à educação (11); 3 – instituições especializadas no atendimento as pessoas com deficiência (7); 4 – público privado na educação especial (6). Em seguida, apresentaremos uma síntese dos trabalhos destacando deles os aspectos que interessam ao nosso estudo.

Encontramos um número considerável de trabalhos que acordam a política de educação especial desenvolvidas em âmbito de municípios brasileiros. Nesse recorte, 22 trabalhos serão relacionados, conforme apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1 - Teses e dissertações sobre a política municipal de educação especial**

Nº	ANO	AREA DE CONHECIMENTO	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TITULO
1	1996	Educação	D	Plinio Toldo	PUC/SP	Municipalidade e educação: estudo de projetos municipais de educação especial
2	2000	Educação	D	Rosangela Gavioli Prieto	USP	Política educacional no município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996
3	2002	Educação	M	Francisco Dutra dos Santos Junior	UFRGS	As políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre: 1989 a 2000
4	2005	Educação	M	Girlene Gobete	UFES	Política de educação no município de Vitória no período de 1989 a 2004: implicações na política de educação especial
5	2005	Educação	M	Nesdete Mesquita Correa	UFMS	A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004
6	2006	Educação	M	Vanja Elizabeth Souza Costa	UFP	Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá – Pará
7	2007	Educação	D	Rejane de Souza Fontes	UERJ	A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência.
8	2007	Educação	M	Cristina Beatrice Lykouropoulos	PUC/SP	Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL

Nº	ANO	AREA DE CONHECIMENTO	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TITULO
9	2007	Educação	M	Marla Vieira de Oliveira	UEC	Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995 – 2006)
10	2009	Educação	M	Isabel Matos Nunes	UFES	Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra: um estudo de caso
11	2009	Educação	D	Marli Vizim	USP	Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema
12	2009	Educação	D	Niedja Maria de Lima	UFP/JP	Programa educação inclusiva: direito à diversidade no município-polo de Campina Grande/PB: da política oficial à prática explicitada
13	2009	Educação	M	Vitorino de pina Ramos	UERJ	Políticas e estratégias de atendimento educacional para alunos com necessidades educacionais especiais no município do Rio de Janeiro, Brasil, suas implicações para o desenvolvimento da educação inclusiva em Cabo Verde
14	2010	Educação Especial	M	Danúsia Cardoso Lago	UFSCar	Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-polo de Vitoria da Conquista/Bahia
15	2010	Educação	M	Rosane de Moraes Bernardo	UFES	Análise das políticas públicas de educação especial/inclusiva no município de Vila Velha no período de 2004/2008
16	2010	Educação	M	Welita Gomes de Almeida	UFP/JOAO PESSOA	A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém, Paraíba
17	2010	Educação	M	Célia Demétrio Pereira	UFSC	A oferta de educação especial no município de Braço do Norte – SC
18	2011	Serviço Social	M	Mariana Canavezi de Vitta	UEP/JULIO DE MESQUITA FILHO	Políticas públicas para a inclusão escolar: desafios e perspectivas no município de Franca – SP
19	2011	Educação	M	Ana Paula de Oliveira Moraes Soto	USP	Programa educação inclusiva: direito à diversidade - proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA
20	2011	Educação	M	Neiva Marta Bartzen Acosta	UNILASALLE	Políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: o caso da rede municipal de Canoas-RS
21	2011	Educação	D	Sandra Salete de Camargo Silva	UEM	Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil
22	2012	Educação	M	Solange Santana dos Santos Fagliari	USP	A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal

Fonte: CAPES.



De forma geral, esses trabalhos discutem a política municipal de educação especial tomando como referência um ou mais municípios brasileiros; apresentam análises de programas federais relacionados à educação especial e desenvolvidos em determinado município; focalizam a formação de professores para atuação nos serviços de apoio a educação escolar dos alunos com deficiência, bem como os processos de formação de professores para a inclusão escolar; realizam estudo de casos em escolas municipais a partir da percepção dos profissionais que nela atuam, ora privilegiando os professores das salas de recursos multifuncionais, ora os gestores, ora os professores das classes comuns do ensino regular; analisam a política de educação especial articulada à política do sistema educacional local e nacional.

Investigam o atendimento educacional especializado e os movimentos associados a esta modalidade, a partir da organização e implantação de recursos especiais para o desenvolvimento desta ação pedagógica na política municipal. A organização do ensino, a formação de professores e os serviços de apoio são eixos de análise privilegiados nesse conjunto de pesquisas. Nesses eixos, os dados analisados partem da análise de documentos, de entrevistas com professores e gestores, de observações e de grupos focais marcando a diversidade de formas de investigação utilizadas para produção de conhecimento sobre a política educacional voltada para o grupo de alunos público alvo da modalidade de educação especial nos municípios brasileiros. Há também estudos que utilizam a pesquisa-ação e o estudo de caso em escolas municipais. Nessa perspectiva, o objetivo dessas pesquisas é de analisar como as políticas de educação especial, na perspectiva inclusiva, são materializadas na prática pedagógica e na organização do trabalho escolar.

Alguns estudos apresentam análises mais focalizadas nas ações desenvolvidas especificamente na “área” de educação especial dos municípios investigados, outros fazem análises ampliadas considerando a política de educação do município, ora articulando a educação especial com a educação local, ora articulando as políticas em nível nacional e local e o contexto sócio, político e econômico em que estas acontecem. Poucos estudos evidenciam aproximações

entre a perspectiva política de inclusão escolar no Brasil e as aproximações desta com os programas, projetos e ações desenvolvidos em outros países.

Os estudos descritos neste conjunto indicam a necessidade de articulação entre o discurso oficial/documental e a prática pedagógica que se pretende inclusiva, revelando diferentes formas de praticar a inclusão escolar. O debate sobre educação inclusiva para alunos público-alvo da modalidade Educação Especial, fica ainda, na maioria dos municípios investigados, sob a responsabilidade das equipes/Setores de educação especial, e os autores consideram urgente a necessidade de ampliar a participação efetiva dos demais profissionais da equipe técnico-pedagógica das secretarias de educação e o planejamento colaborativo no âmbito das unidades de ensino. Apontam ainda que, embora o acesso à educação esteja legalmente assegurado, ainda faltam condições objetivas de permanência e apropriação da aprendizagem escolar para os alunos com deficiência. A formação continuada, a acessibilidade, os recursos e equipamentos de comunicação alternativa também são aspectos que demandam atenção, por parte das políticas públicas de inclusão escolar.

Em relação ao debate sobre o direito à educação encontramos 11 trabalhos, conforme Tabela 2. Embora nem todos os trabalhos relacionados neste conjunto estejam diretamente relacionados à modalidade educação especial, ajudam-nos a compreender o movimento acadêmico e investigativo dos pesquisadores em educação (e em outras áreas do conhecimento), seus interesses, objetivações e contribuições teóricas sobre o tema. Para a nossa pesquisa, esses estudos importam ainda, na medida em que o direito à educação dos alunos público alvo da modalidade educação especial não está descolado da perspectiva do direito à educação, no contexto macro das políticas educacionais e da legislação brasileira.

**Tabela 2 - Relação de teses e dissertações sobre direito à educação**

Nº	ANO	AREA DE CONHECIMENTO	NIVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TITULO
1	2007	Direito	M	Carlos Eduardo Souza Vianna	PUC/SP	Educação Inclusiva na Constituição Federal de 1988: Uma questão ética e jurídica
2	2008	Educação	M	Cristiane Oliveira e Silva	USP	Avanços e retrocessos no direito à educação em Santo André: um estudo de caso
3	2010	Educação	M	Marília Costa Dias	USP	Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação
4	2010	Educação	M	Mary Grace Pereira Andrioli	USP	Direito à educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência
5	2011	Educação	M	Deive Bernardes da Silva	UFU	Dimensões políticas e jurídicas do dever do estado com o direito à educação: implicações da relação entre a esfera pública e privada por meio das OSCIP'S'
6	2011	Educação	D	Edson Jose de Souza Junior	PUC/GOIÁS	Direito social à educação escolar obrigatória os limites da (não?) Efetividade
7	2011	Educação	M	Ana Paula Faustino Tieti Mendes	UFMS	Por entre justiça, democracia e diferença: da escola para todos à educação inclusiva
8	2012	Educação	M	Wasley Rodrigues Goncalves	UNICID	Educação escolar como um direito público subjetivo: um estudo sobre o direito à educação nas constituições brasileiras
9	2012	Educação	M	Thais Pacievitch	PUC/PR	Educação básica de qualidade social: direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas públicas
10	2012	Direito	D	Claudia Mansani Queda de Toledo	ITE	Educação: uma nova perspectiva para o estado democrático de direito brasileiro
11	2012	Direito	M	Emanuel Lins Freire Vasconcellos	UFBA	Do público (face) ao privado: o direito social à educação na constituição de 1988

Fonte: CAPES.

Observamos que, dos estudos registrados na tabela acima, 4 deles abordam o direito à educação, mais especificamente relacionado à modalidade educação especial. Analisam a educação inclusiva na constituição de 1988, a partir da reflexão de aspectos filosóficos sobre o direito à igualdade de todos perante a lei e da não segregação das pessoas por qualquer motivo que seja, a partir da natureza jurídica da educação sob a ótica constitucional e sobre a concepção da educação como um direito fundamental e social; investigaram as condições de acesso ao currículo e a participação de pessoas com deficiência às atividades

escolares, bem como os processos de mediação pedagógica desenvolvida no atendimento educacional especializado, considerando que o direito à educação é direito à aprendizagem; discutem as condições da escola pública brasileira para o enfrentamento dos desafios da universalização e da promoção da qualidade do ensino para todos, a partir da reflexão dos princípios de democracia, justiça e diferença.

Os demais estudos versam sobre as várias condições objetivas, para que o Estado (em qualquer de suas instâncias federativas) cumpra os preceitos legais para a garantia do direito à educação. Abordam períodos de análise diversos, desde a década de 50, do século XX, aos dias atuais. Buscam compreender o conceito de educação como um direito público subjetivo a partir das perspectivas teóricas do direito constitucional, da teoria dos direitos fundamentais e do direito educacional, presente nos textos constitucionais brasileiros no período de 1824 a 1988. Estudam a construção do direito à educação em municípios brasileiros pelo viés da avaliação dos mecanismos criados pelo Poder Público para cumprimento da escolaridade obrigatória com qualidade social.

O caráter privatista da esfera estatal também é abordado. Nessa perspectiva, estudos problematizam a relação das Organizações Não Governamentais – ONGs e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPS, com a educação, buscando compreender como estes vão se constituindo em espaços educativos não escolares decorrente de uma rede de relações entre escola, Estado, comunidade e empresa, evidenciando a função inconstitucional de substituição do Estado no cumprimento do direito à educação a partir da efetivação das parcerias entre o setor público e o setor privado.

Importa ao nosso estudo, a abordagem de análise aqui apresentada, que vem sustentando a produção acadêmica sobre o direito à educação, guardando as devidas especificidades da modalidade educação especial e sua *história* na educação brasileira, o que nos permite outros olhares para análise e nos confere pertinência para realização deste trabalho.

Um terceiro conjunto de pesquisas que consideramos relevante destacar foi as que tomam a instituição especializada como objeto de análise, conforme registramos na Tabela 3.

**Tabela 3 - Relação de teses e dissertações sobre instituições especializadas**

Nº	ANO	AREA DE CONHECIMENTO	NIVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TITULO
1	1995	Educação	M	Adriane Giugni da Silva	PUC/SP	O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)
2	2001	Psicologia escolar do desenvolvimento humano	D	Maria Eloisa Famá D'Antino	USP	Deficiência e a mensagem reveladora da Instituição especializada: dimensão imagética e textual
3	2005	Educação	M	Sandra Allebrant Padilha	UFMS	A instituição apaeana no cenário da educação inclusiva
4	2006	Psicologia escolar do desenvolvimento humano	D	Silvia Marcia Ferreira Meletti	USP	Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta
6	2010	Educação	D	Celi Correa Neres	USP	As instituições especializadas e o movimento de inclusão escolar: intenções e práticas
7	2011	Educação	D	Heulália Charolo Rafante	UFSCar	Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil.

Fonte: CAPES.

Nosso intuito, ao trazer esse conjunto de trabalhos, foi o de conhecer a produção acadêmica sobre as instituições especializadas. Embora nossa pesquisa não tenha como foco de análise a instituição especializada, consideramos importante saber os caminhos e os movimentos que perpassam essas que são/estão intimamente relacionadas às políticas de educação para os alunos público alvo da modalidade educação especial.

Pela diversidade dos objetos de análise dos trabalhos e a complexa correlação entre eles, adotamos um modelo diferente de apresentação das pesquisas, sobretudo em relação aos trabalhos que versam sobre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Nesse caso, trouxemos alguns extratos para melhor ilustrar as objetivações sobre essa instituição, que no nosso estudo assume uma “participação” importante.

Os estudos registrados na Tabela 3 investigam a constituição história das instituições especializadas no Brasil e suas implicações nas políticas de educação especial no Brasil, com destaque para as que são consideradas as maiores e mais antigas instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência: a APAE e a Sociedade Pestalozzi. Sobre esta última, Rafante (2011) analisa a trajetória de Helena Antipoff, visando compreender sua participação, bem como a de instituições criadas por ela, na constituição da educação especial no Brasil.

A pesquisa realizada por D'Antino (2001) teve por objetivo compreender a mensagem reveladora das instituições especializadas, a partir das campanhas de captação de recursos veiculadas na mídia. Constatou que as campanhas vinculam a imagem da pessoa com deficiência à carência, incapacidade, dependência, assexualidade, etc., distorcendo suas imagens de acordo com interesses econômicos das instituições, o que pode colaborar para as repostas da sociedade ao apelo assistencial e caritativo, na busca de recursos para sua manutenção.

Neres (2010) investigou as intenções e práticas das instituições especializadas frente ao movimento de inclusão escolar, a partir da análise do *Programa de Apoio à Inclusão*, desenvolvido por uma instituição especializada que visa proporcionar a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Conclui que este programa se constitui numa iniciativa de manutenção dos serviços da instituição, pressionada a reorganizar suas práticas por “[...] força do movimento de inclusão”, segundo a autora.

Destacamos nesse conjunto as pesquisas que se dedicaram ao estudo da APAE, visto ser esta instituição um dos objetos implicados em nossa análise sobre a educação especial no município de Vitória.

Silva (1995) analisa a constituição da APAE como rede nacional de atendimento à pessoas com deficiência, no período de 1954 a 1994, a partir do levantamento documental que marca o percurso desta instituição, situando este percurso peculiar como parte integrante da história da educação especial no Brasil.

Padilha (2003) buscou compreender o papel da instituição apaeana, no atual contexto histórico de inclusão escolar, a partir da proposta *APAE Educadora: a escola que buscamos* e, ainda conhecer a percepção dos representantes da educação pública. A autora conclui que a instituição possui um fazer pedagógico de qualidade e conjuga-se como uma importante porta voz dos princípios da inclusão.

Chegando às conclusões que vão noutra direção, Meletti (2006) analisou os mecanismos utilizados pela APAE para se adequar às exigências legais e normativas no sentido de assumir a educação escolar como eixo central de trabalho, tomando como fonte de pesquisa o *Programa APAE Educadora: a escola que buscamos*, o currículo da instituição e o relatório de atividades. A autora concluiu que esses mecanismos sustentam uma transformação institucional aparente, que mantém o atendimento à pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia.

No quarto e último conjunto de trabalhos que encontramos sobre a temática em tela, destacamos as pesquisas que mais diretamente abordam a relação público-privada na modalidade de educação especial, conforme Tabela 4.

**Tabela 4 - Relação de teses e dissertações sobre a público-privada na educação especial**

Nº	ANO	ÁREA DE CONHECIMENTO	GRAU	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
1	2000	Educação	D	Shirley Silva	USP	Educação especial: um esboço de política pública
2	2003	Educação	M	Carmelita Cristina de Oliveira Bueno	UFMS	A recente visibilidade da escola privada sem fins lucrativos no contexto da política pública educacional
3	2006	Serviço social	M	Edgilson Tavares de Araujo	PUC/SP	Parcerias Estado e organizações especializadas: discursos e práticas em nome da integração/inclusão educacional das pessoas com deficiência
4	2007	Educação	M	Susana Silva Carvalho	UNB	O terceiro setor na educação: ações privadas em escolas públicas do Distrito Federal
5	2008	Educação	M	Marielle Moreira Santos	UFMS	O financiamento público das instituições não estatais de educação especial em Campo Grande - MS (2001 a 2005)
6	2011	Educação	M	Valdete Aparecida Veiga de Moraes	UTP	Publicização/privatização da educação especial no Paraná: gestão Requião 2003-2010

Fonte: CAPES.

Em linhas gerais, esses estudos abordam o caráter privado do atendimento aos alunos público alvo da modalidade educação especial e a terceirização dos serviços educacionais especializados, por parte do poder público; analisam as articulações entre educação e as organizações da sociedade civil na história da educação brasileira, evidenciando a participação das ONGs e as atribuições do Estado e Sociedade Civil.

Analisa ainda os discursos e práticas do Estado e da Sociedade Civil para o planejamento e a gestão das parcerias direcionadas ao atendimento educacional especializado no período pós LDBEN/1996; investiga como se desenvolvem a relação da escola pública com o terceiro setor, buscando compreender as influências das organizações do terceiro setor na escola pública; investiga o financiamento da educação especial com foco nos recursos públicos repassados às *instituições públicas não estatais* de educação especial no momento histórico em que se destaca a atuação do terceiro setor na educação.

A partir de meados da década de 1990, a crença em um novo cenário na relação entre Estado e sociedade, com apelo a novas formas de solidariedade como forma de superar os problemas sociais (KASSAR, 2005), potencializaram a criação de organizações de caráter público não estatal, na área social. Dentre elas, as que prestam serviços às pessoas com deficiência.

Assim, esses conjuntos de trabalhos sustentam nosso interesse de pesquisa sobre as políticas da educação especial em âmbito municipal, considerando os movimentos que definem as políticas educacionais no Brasil e o princípio do direito à educação. Em outras palavras, considerando a lógica de reforma do Estado e, conseqüentemente, das reformas educacional, econômica e política que pautam as agendas educacionais no Brasil e no mundo.

Em que pese o levantamento apresentado não ter esgotado a produção na área, isso seria impossível, sentimos a constante necessidade de compreender as escolhas políticas no Estado brasileiro, no que se refere à garantia do direito a educação do grupo de alunos aqui privilegiado.



Nossa pesquisa procurou avançar em relação a esses apontamentos, na medida em que toma um município brasileiro, suas políticas educacionais e seus indicadores, no sentido de problematizar as possibilidades e os desafios para consolidação de uma política educacional municipal na perspectiva inclusiva, mais especificamente para os alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir do contexto próprio do município em tela, buscou ainda colocar em análise a histórica *necessidade* de parceria com instituições especializadas exclusivamente em educação especial, nesse caso, com a APAE/Vitória. Falamos em possibilidades e desafios por considerarmos que, a política municipal não está descolada/desconectada da organização política e administrativa do Estado brasileiro.

## **2 DIREITO, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA CONVERGÊNCIA NECESSÁRIA PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

A inscrição de direitos no ordenamento normativo dos países é considerada uma conquista histórica da humanidade. Segundo Bobbio (1992) o surgimento dos direitos está vinculado ao surgimento do Estado Moderno, consequência das revoluções burguesas, principalmente a Revolução Francesa no fim do século XVIII, que exerceram influência no mundo e tiveram como manifestação histórica relevante as Constituições escritas (BOBBIO et al, 2002).

*A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, aprovada em assembleia em 1789, marcou o fim do antigo regime e o início do Estado Liberal, resultado das revoluções inspiradas nos ideais iluministas e dos princípios de igualdade perante a lei, bem como do liberalismo clássico.

Bobbio et al (2002, p. 430) asseguram que

A passagem da esfera da legitimidade para a esfera da legalidade assinalou, dessa forma, uma fase ulterior do Estado Moderno, a do Estado de Direito, fundado sobre a liberdade política (não apenas privada) e sobre a igualdade de participação (e não apenas pré-estatal) dos cidadãos (não mais súditos) frente ao poder, mas gerenciado pela burguesia como classes dominantes, instrumentos científicos fornecidos pelo direito e pela economia na idade triunfal da Revolução Industrial.

Do ponto de vista teórico, Bobbio (1992, p. 5) argumenta que os direitos são históricos, “[...] nascidos de forma gradual, não todos de uma vez nem de uma vez por todas”, porquanto acompanham os carecimentos próprios de cada momento histórico. Nessa perspectiva, o autor identifica o surgimento dos direitos civis (século XVIII), depois os direitos políticos (século XIX) e finalmente dos direitos sociais (século XX). Marshall (1967) corrobora com essa identificação do processo histórico de surgimento de direitos e os identifica, lógica e cronologicamente, com o desenvolvimento do conceito de cidadania.

Segundo Ferraro (2008, p. 276) os juristas acrescentam hoje novas ordens de direitos fundamentais, ordenando-os em quatro diferentes dimensões:

A primeira reúne os direitos civis e os direitos políticos. São direitos de cunho negativo, que afirmam e defendem os direitos dos indivíduos frente ao Estado. Ou então, que põem limites ao Estado frente aos indivíduos.

A segunda dimensão dos direitos fundamentais da pessoa humana compreende o conjunto dos direitos sociais, entre os quais o à Educação. Enquanto os de primeira dimensão (os direitos civis e políticos) têm como esteio o princípio da liberdade, os direitos sociais estão abraçados ao princípio da igualdade, o segundo dos três princípios da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade, Fraternidade). Trata-se aqui de direitos positivos, afirmativos, que determinam o comportamento do Estado na realização da justiça social, na criação das condições de participação no bem-estar social (Sarlet, 2005).

A terceira dimensão dos direitos humanos compreende os direitos de fraternidade e solidariedade. São os assim chamados direitos coletivos, centrados no terceiro princípio da Revolução Francesa, a fraternidade, e voltados para a proteção a grupos humanos (família, povo, nação...).

Vale ainda lembrar que integram uma quarta dimensão dos direitos fundamentais os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo (Sarlet, 2005).

Nesse processo de afirmação de direitos, o Estado Moderno pode ser entendido historicamente como liberal, depois democrático e finalmente social. A educação é situada como um importante direito social e estes como direitos fundamentais da pessoa humana. Importante na medida em que a educação escolar é reconhecida em sua dimensão fundante da cidadania e “[...] tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos [...] e para inserção no mundo profissional” (CURY, 2005, p. 1) Para Marshall (1967, p. 73)

[...] A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como um direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. E, nesse ponto, não há nenhum conflito com os direitos civis do modo pelo qual são interpretados numa época de individualismos. [...]. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Em que pese a constante legitimação do Estado em prescrever em seu ordenamento jurídico os direitos sociais, podemos perceber que nem sempre as

políticas públicas respondem a essa proclamação ou, por vezes, a fazem de forma *enviesada*, ou seja, garantindo *o mínimo não suficiente sequer para o básico*. Nessa direção nos ajuda Bobbio (1992), ao dizer que a questão que se coloca hoje em relação aos direitos não é tanto de sua *fundamentação*, mas de sua *proteção*.

Segundo Bobbio (1992, p. 25),

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Portanto, os problemas que se colocam em relação à *proteção* dos direitos, sobretudo a proteção formal por parte do Estado, não podem estar dissociados das questões históricas, sociais, econômicas inerentes a sua realização. “O problema do fim, não pode estar dissociado do problema dos meios” (BOBBIO, 1992, p. 24). Em assim sendo, não pode estar dissociado das questões que contornam as políticas públicas, meio pelo qual os direitos sociais devem ser garantidos.

Segundo Carvalho (2003, p. 10),

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito a educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo.

Em relação ao direito à educação o debate nacional não é diferente. O direito à educação é objeto de análise de várias pesquisas e está presente em todos<sup>13</sup> os

---

<sup>13</sup> A palavra “todos” aqui colocada não está necessariamente relacionada ao quantitativo de pesquisas que tomam a teoria política e/ou a teoria do direito fundamento/referencial teórico de análise ou objeto central do estudo. Refere-se à concepção de que as discussões e análises sobre educação, em qualquer instância de debate, é uma ação que envolve o “direito” e a “política” por serem estas categorias inerentes à educação escolar.

estudos sobre educação como referência de análise, de forma direta ou indireta, pois o que se pretende com as pesquisas, dentre outros, é cumprir a responsabilidade social da academia em analisar, sugerir, propor, socializar, teorizar sobre ações que efetivem o dever de ensinar e o direito de aprender, nas mais variadas formas e concepções.

O direito à educação está assegurado na Constituição Federal de 1988<sup>14</sup>, elaborada a partir de debates presentes no contexto histórico de sua proclamação e caracterizada por uma inflexão nos direitos sociais. Mesmo considerando o “[...] conflito de posições que perpassou a construção do texto constitucional” (Cury, 2010, p. 63), a Carta de 1988 é considerada um avanço no processo de conquista de direitos no Brasil, sobretudo o direito à educação. Segundo Oliveira (2007, p. 23) “pela primeira vez em nossa história constitucional, explicita-se a declaração dos direitos sociais, destacando-se com primazia, a educação”.

A afirmação constitucional da educação como um direito social, público e subjetivo para todos provoca a intervenção do Estado nas ações e definições de políticas públicas, para a garantia da prescrição legal. Considera-se ainda que a educação é, ao mesmo tempo, um direito e um dever (CURY, 2010) visto o caráter obrigatório do ensino fundamental, e a progressiva ampliação dessa obrigatoriedade<sup>15</sup> já expressa nos textos legais do país. Ao afirmar essa obrigatoriedade,

[...] está-se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação [...]. a dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado em garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola. (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

---

<sup>14</sup> Para Oliveira (2001) o texto constitucional de 1988 é um marco histórico em relação aos direitos sociais, uma vez que formaliza qualitativamente melhor a declaração do direito à educação em relação aos textos constitucionais anteriores.

<sup>15</sup> A ampliação dessa obrigatoriedade para a faixa etária de 04 a 17 anos está proclamada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, reafirmada pela Lei nº 12.796/2013, que prevê sua implementação gradativa até 2016. Além disso, antecede a estes documentos a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que reconhece o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que tenham ou não tido acesso à educação escolar em idade própria.

A garantia da obrigatoriedade implica, para além da oferta, o seu efetivo atendimento. Nesse sentido, Horta (1998, p. 9) afirma que esse atendimento ao direito à educação é responsabilidade do Estado e se “[...] concretiza na adoção de políticas públicas adequadas na área social”.

Corroborando com essa afirmativa a concepção teórica apontada por Bobbio (1992, p. 83):

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. [constata ainda que há] enorme defasagem entre a amplitude do debate teórico sobre os direitos do homem e os limites dentro dos quais se processa a efetiva proteção dos mesmos nos Estados particulares e no sistema internacional. **Essa defasagem só pode ser superada pelas forças políticas.** (grifo nosso).

Em relação à educação especial, o debate toma força mais especificamente a partir de 1988, com a publicação da Carta Constitucional de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, por trazer os direitos explicitamente prescritos, fruto também do processo de redemocratização do país, no final da década de 1980, e da participação dos movimentos sociais na Assembleia Constituinte.

Sousa e Prieto (2007) declaram que, a Carta Constitucional foi a primeira das constituições brasileiras a inscrever, de modo explícito, o direito ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, embora textos anteriores façam referência ao assunto. Corroborando com essa afirmativa Ferreira (1998), ao alertar que a presença da educação especial em lei reflete o crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino.

A questão que se coloca, nesse caso, é a de proteção, por parte do Estado, dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. Segundo Horta (1998), os direitos sociais são mais difíceis de proteger, pois a partir do momento em que as pretensões aumentam, torna-se mais difícil satisfazê-las.

No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, essa afirmativa torna-se ainda mais contundente, uma vez que o reconhecimento legal do direito à diferença, ainda que não tenha sido tardio em nosso ordenamento jurídico, em relação aos demais direitos sociais, ainda o é na sua efetividade no que cabe ao Estado. A primazia das instituições privadas de caráter filantrópico sobre as instituições públicas, para atendimento “educacional” às pessoas com deficiência é uma mostra disso. Ademais, o movimento de inclusão social e escolar tem demandado a “satisfação” de novas reivindicações, dentre elas, o direito de aprender.

Segundo Horta (1998, p. 7), “[...] a proteção dos direitos sociais exige necessariamente a presença do Estado”. Nessa mesma direção nos ajuda Bobbio (1992, p. 72):

É supérfluo acrescentar que o reconhecimento dos direitos sociais suscita, além do problema da proliferação dos direitos do homem, problemas bem mais difíceis de resolver [...]: é que a proteção desses últimos [sociais] requer uma intervenção ativa do Estado, que não é requerida pelos direitos de liberdade [...]. Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder –, os direitos sociais exigem, para sua realização prática, ou seja, para sua passagem de declaração puramente verbal à sua proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado.

Não é novo dizer que, na história da educação especial no Brasil, a educação das pessoas com deficiência ficou prioritariamente sob a responsabilidade das instituições especializadas. No entanto, as novas exigências eclodidas sob o advento dos direitos humanos e do reconhecimento da diferença – da deficiência como constituinte da pessoa humana – problematiza essa história e faz pensar em novas práticas de proteção efetiva do direito à educação, uma delas, o direito de acesso à educação escolar pública, com condições de permanência e de aprendizagem com qualidade social<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Segundo Libâneo (2004, p. 66) educação de qualidade social “[...] é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos necessários ao atendimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, necessários ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. Implica “[...] crença na possibilidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social; um trabalho escolar integrado e articulado, com participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico e do

Nesse sentido, consideramos que o movimento por uma educação de qualidade social para as pessoas com deficiência se insere apropriadamente na gama de reivindicações sociais, porquanto proclama o respeito à diferença, sem ferir o direito à igualdade de todos os cidadãos entre si, buscando superar a hierarquia social que se constitui a partir de um juízo de valor que classifica os homens em superiores e inferiores. Consideramos que esta seja a base para uma sociedade que se pretende justa e de uma educação que seja de fato para todos (GOBETE, 2005).

Horta (1998) nos alerta ainda para a vinculação entre direito à educação e a obrigatoriedade escolar. Conforme salienta Huberman (apud HORTA, 1998, p. 10):

A educação considerada como um direito humano fundamental difere dos outros serviços que as sociedades tradicionalmente oferecem aos seus membros. O direito a educação não se reveste exatamente na mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação decente ou ao socorro em caso de catástrofe natural. Estes são serviços que a sociedade proporciona àqueles que os solicitam. Em geral, os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles e inclusive, adaptá-los, via de regra, a seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é via de regra obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito de ser dispensado da educação, se esta fosse a preferência de uma criança ou de seus pais, não existe.

Segundo Bobbio (1992, p. 80), “[...] a figura de um direito tem como correlato a figura da obrigação”. No caso dos direitos sociais, como já explicitado, a obrigação do Estado em assegurar legalmente, de forma a legitimar formalmente um direito de fato e garantir sua efetivação por meio de políticas públicas.

Garantir às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento o acesso à educação escolar, às condições objetivas de aprendizagem (condições de permanência com qualidade) é indiscutível, afinal, o princípio da igualdade

---

currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino; implicando a relevância social desses conteúdos; a obtenção de bons resultados escolares que evidenciem o trabalho da escola e dos professores” (p. 72).



pressupõe o reconhecimento da diferença e indica uma relação com o outro. Está, portanto, no âmbito das relações sociais. Para Bobbio (2000, p. 34),

O princípio *a cada um segundo a sua necessidade* é considerado o mais igualitário de todos os princípios (não é por acaso que nele se inspira a doutrina comunista), já que se considera que os homens são mais iguais entre si (ou menos diversos) com relação às necessidades do que, por exemplo, com relação às capacidades. Disto decorre que a exigência de uma doutrina não está na exigência de que todos sejam tratados de modo igual com relação aos bens relevantes, mas que o critério com base no qual esses bens são distribuídos seja ele mesmo o mais igualitário possível.

Nesse sentido se aplica a importância da lei (CURY, 2005, 3) que não deve ser vista como um instrumento linear e mecânico de realização de direitos sociais. “A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. [...] por inscrições mais democráticas, [...] por efetivações mais realistas, [...] por sonhos de justiça”. No caso da educação, e da educação especial, são elas (a luta e a lei) que nos conduzem a concepções mais democráticas de escola, de sociedade e de justiça social.

A educação como um direito social, público e subjetivo, dever do Estado e da família (CF/1988), portanto, obrigatório, constitucionalmente amparado, pode ser reclamado “[...] a qualquer momento perante as autoridades competentes” (CURY, 2005, p. 19). O Estado de direito é caracterizado pelo nascimento dos direitos públicos subjetivos. Segundo Bobbio (1992, p. 61), “no Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos”.

Seguindo a lógica da cidadania, o direito à educação das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação encontra-se inserido apropriadamente na gama de direitos sociais, porquanto são sujeitos de direitos, legitimados a partir das reivindicações históricas de reconhecimento de suas necessidades e da exigência de suas satisfações.

No entanto, é necessário considerar que as questões do direito, mesmo num Estado de direito, não podem ser tratadas em distanciamento dos conflitos das relações sociais, de atores sociais contrapostos, das relações de força entre movimentos sociais, e entre “movimentos educacionais”, se assim podemos nos referir aos debates atuais em relação à educação de pessoas público alvo da modalidade educação especial e aos meandros das normatizações em relação à política de educação especial. Ainda assim, concordamos que “[...] a força do direito está no esplendor que ele produz” (LEAL; REIS, 2004, 953), mesmo reconhecendo que o registro legal, por si só, não assegura a vivência do direito tampouco sua efetividade.

## 2.1 O direito à educação especial no Brasil e respectivas prescrições legais

Ainda que saibamos que o registro legal por si só não assegura direitos (FERREIRA, 1998), vale ressaltar que a inscrição em lei de caráter majoritário eleva o reconhecimento e a importância da reivindicação dos cidadãos ao caráter de legitimidade estatal, portanto, da possibilidade de reclamar esse direito legalmente a todos os cidadãos do país. Evidencia assim, a convergência entre o direito, a responsabilidade do Estado e a efetivação de políticas públicas como garantia de acesso aos direitos sociais, e mais que isso, de apropriação dos bens públicos e do bem comum.

Importa lembrar que o direito à educação dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação está assegurado em importantes documentos legais do país.

Documentos internacionais são reconhecidos no Brasil e influenciam (e/ou influenciaram) a elaboração de políticas públicas na área. É o caso da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de 1990, da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, de 1994, da *Convenção da Guatemala*, de 1999 e da *Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, de 2007,

promulgados no Brasil sob o Decreto nº 6.949, de 2009, para citar alguns exemplos<sup>17</sup>.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à educação como direito público subjetivo (artigos 205 a 214) de crianças, adolescentes, jovens e adultos, independente de suas condições individuais, econômicas ou sociais, o que também é contemplado no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei nº 8.069/1990, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 1996 – LDBEN/1996, e no *Plano Nacional de Educação*<sup>18</sup>, que são importantes documentos legais em âmbito nacional para a garantia desse direito.

Está ainda contemplado nas constituições estaduais e nas leis orgânicas dos municípios. Ferreira (1998, p. 8) nos alerta ainda que, a referência aos alunos com deficiência em lei geral da educação em nosso país ainda é importante, visto que o acesso à educação ainda é “revestido do caráter da concessão e do assistencialismo”.

Além dessas importantes prescrições, outros documentos normativos (decretos, portarias, resoluções, diretrizes) e outras leis, em nível nacional e local, compõem o conjunto de normas que regulamentam e regulam as políticas educacionais. Na esteira da necessidade de outras regulamentações específicas, destacamos os documentos mais recentes que têm balizado a elaboração de políticas públicas na modalidade Educação Especial.

Desde 2008, a agenda das políticas públicas para a área de educação especial tem intensificado debates provocados por mudanças políticas e legais em nível nacional. Os referidos debates, no período de quatro anos (2008 a 2011),

---

<sup>17</sup> Discussões relacionadas a esses documentos legais são contempladas por vários autores que estudam a modalidade Educação Especial. Rosângela Gavioli Prieto, Júlio Romero Ferreira, Monica de Carvalho Magalhães Kassar, Rosalba Maria Cardoso Garcia, Claudio Roberto Baptista, dentre outros.

<sup>18</sup> O texto do *Plano Nacional de Educação*, conforme prescrito na Lei nº 10.172/2001, trazia diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a modalidade educação especial para o período de 2001 a 2010. O texto do *Plano Nacional de Educação*, que estabelece metas para os próximos 10 anos (2011 a 2020), está em tramitação e até a presente data não foi aprovado. Mesmo sem aprovação, podemos inferir que metas para a educação especial estão asseguradas no texto.

dispararam movimentos significativos de mudanças na elaboração de ações e serviços públicos na modalidade Educação Especial e na organização das instituições especializadas em todo o país.

Em nível nacional, referimo-nos à *Política Nacional de Educação Especial*, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), à Resolução CNE/CEB nº 004/2009, que institui diretrizes operacionais para esse atendimento e ao Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Notam-se ainda as discussões que envolvem a Meta 4, do Plano Nacional de Educação.

Ainda em 2011, mais especificamente no dia 17 de novembro, o governo federal promulga um “conjunto de decretos”<sup>19</sup> relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, dentre eles o Decreto nº 7.612 que lança o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites*, visando “ressaltar o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional” (BRASIL, 2011, p. 2).

Apoiados em Cury (2000), consideramos que uma prescrição legal é a legitimação do Estado em relação a uma reivindicação social, que foi reconhecida como direito e, portanto, “impõe” à sociedade e ao Estado o seu cumprimento e à sua consequente universalização. Nesse sentido, ao admitirmos que as pessoas público alvo da modalidade educação especial são sujeitos titulares de direito,

---

<sup>19</sup> Decretos nº: 7.611; 7.612; 7.613 (que dispõe sobre a concessão e diárias no âmbito da administração federal direta, autárquica e funcional, para servidor ou colaborador eventual que acompanhar servidor com deficiência em deslocamento a serviço); 7.614 (que reduz a zero as alíquotas de IPI incidente sobre produtos utilizados por pessoas com deficiência – posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.660 de 23 de dezembro de 2011 que aprova nova tabela de incidência desse imposto); 7.617 (que altera o regulamento do Benefício de Prestação Continuada – BPC); 7.618 (que altera o Decreto 4.665 de 03 de abril de 2003 – que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do Ministério das Cidades e dispõe sobre remanejamento de cargo em comissão – transformando a Secretaria Nacional de Programas Urbanos e o Departamento de Planejamento urbano em, respectivamente, Secretaria Nacional de Acessibilidade e Programas Urbanos e Departamento de Políticas de Acessibilidade e Planejamento Urbano, dentre outras alterações dessa ordem.

estamos concordando com a legitimidade das garantias legais e que essas são para todas as pessoas.

Concordamos com Sousa e Prieto (2007, p. 123) que, ao apresentarem suas considerações iniciais em artigo sobre educação especial, assim se posicionam:

Embora nossas considerações voltem-se aos dispositivos que tratam especificamente da educação especial, é importante ter-se claro que os direitos e deveres acerca da educação em geral, contidos na legislação, contemplam a todos os cidadãos. Portanto, no limite, estes não precisariam ser reiterados, de modo particular, em relação a uma dada parcela da população. No entanto, tem-se previsto o “especial” na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se efetive o cumprimento do direito de todos à educação.

Esta explicação faz-se necessária em uma perspectiva conjuntural, na medida em que, em nossa sociedade, esse direito historicamente não vem sendo garantido a todos. Daí ter-se, na legislação, dispositivos que buscam regulamentar as condições necessárias para que seja minimizada ou até superada a exclusão educacional e social a que são submetidas parcelas da população.

A partir dessas explicitações, destacamos alguns documentos legais que são fontes reguladoras das políticas de educação direcionadas aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, nas várias esferas de governo (federal, estadual e municipal), quais sejam: Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação a partir do PL 8.035/2010<sup>20</sup>; Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Decreto nº 7.611/2011 e Resolução CNE/CEB nº 004/2009. Esse conjunto de documentos constitui, a nosso ver, uma síntese das diretrizes atuais para a elaboração de políticas na modalidade educação especial nos entes federados, em especial no ente federado município, dada a sua responsabilidade para com a educação infantil e o ensino fundamental (etapa obrigatória de ensino)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Fizemos referência aqui ao PL pois à época o Plano Nacional de Educação ainda estava em tramitação, sendo sua aprovação realizada após a escrita deste texto.

<sup>21</sup> Entendemos que, do ponto de vista legal, o município não é o único ente federado responsável pelo ensino fundamental. No entanto, estamos considerando aqui o processo de municipalização do ensino que fez recair sobre este o maior número de matrículas, nessa etapa de ensino, a instituição do ensino fundamental de 09 anos (que em certa medida demandou reorganização pedagógica, administrativa e financeira dos municípios), e ainda a obrigatoriedade escolar para os alunos de 04 e 05 anos demanda políticas públicas para garantia desse dispositivo.

Importa ainda salientar o caráter histórico dessas prescrições legais, porquanto asseguram direitos. Como resultado de lutas e reivindicações sociais, a existência de um direito, sua garantia legal e política influenciam e são influenciados pelos carecimentos próprios de cada momento histórico, não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas (Bobbio, 1992) e interagem com os debates em curso nas agendas políticas.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva como protagonizado em nossos documentos legais já citados, é de natureza democrática. Sendo assim, deve estar alicerçada em uma política que possibilite uma educação em constante diálogo com as necessidades específicas dos alunos e de suas famílias e lhes permita participar de todas as atividades próprias da educação escolar.

Prieto (2002), ao discutir sobre a responsabilidade da esfera municipal na garantia de educação escolar aos alunos público-alvo da modalidade educação especial, nos apresenta importantes indicadores de análise de políticas públicas de educação. Consideramos os referidos indicadores extremamente atuais para direcionar ações públicas. Tomamo-los não apenas como indicadores, mas também como disparadores de “movimentos programáticos” (elaboração de programas educacionais) e ações previstas para serem executadas no âmbito das secretarias de educação, com os devidos monitoramentos e avaliação do processo. São eles: diretrizes legais; concepção de inclusão; organização e funcionamento do sistema de ensino; organização dos programas de intervenção pedagógica, implantação, desenvolvimento e manutenção de recursos educacionais especiais e acompanhamento e avaliação das intervenções. Acrescentamos a esses a organização e funcionamento da modalidade de educação especial no município.

Evidenciamos assim a convergência entre a prescrição de direitos, a responsabilidade do Estado em efetivá-los por meio da elaboração e implementação de políticas públicas que respondam ao princípio democrático e do bem comum.

### **3. ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO DA PESQUISA**

Ao propormos uma análise sobre as políticas de educação especial, considerando o princípio do direito à educação, a partir da afirmativa de que os direitos são historicamente conquistados e legitimados pelo ordenamento jurídico do país, e devem ser garantidos pela via de políticas públicas, temos em mente que os documentos escritos são fontes importantes de pesquisa.

No entanto, concordamos com Garcia (2004, p. 18) ao afirmar que “[...] os documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de um conjunto de ideias, pensamentos e políticas [...]” vividos em um dado momento e, portanto, expressam o resultado desses embates presentes num tempo e espaço históricos.

Nesse sentido, procuramos escapar da armadilha de uma análise descolada das intenções políticas implícitas nos “discursos escritos” nos documentos. Para isso, recorreremos à Análise Crítica do Discurso – ACD, que nos ajuda a compreender os enunciados prescritos, uma vez que esses documentos expressam a apropriação, por parte de formuladores, dos elementos constitutivos das ações que se desejam implementar a partir das legislações, dos programas e dos projetos.

A escolha pela Análise Documental

Optamos pela análise de documentos para realização do estudo, por entender que este procedimento melhor se aplicaria ao objeto da pesquisa, uma vez que estes registram as ideias e os fatos de um “processo”.

De acordo com Phillips (apud LUDKE e ANDRE, 1986, p. 38), consideramos como documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação”. Sob esta concepção, selecionamos para análise os documentos que se constituíram como referência para o município de Vitória

(sejam eles nacionais, estaduais ou municipais), atentas à possibilidade e/ou necessidade de transitarmos na utilização de uma combinação de fontes documentais. Nessa perspectiva, os documentos analisados foram:

- **Documentos que designam normas legais:** leis, decretos, portarias, resoluções, atos legais normativos em nível nacional, estadual e municipal;
- **Documentos técnicos:** programas de governo, programas político-pedagógicos, planos de ação, diretrizes, pautas de reuniões e seus respectivos registros, processos de convênios e de contratos de serviços, relatórios de gestão, estatutos, atas de assembleias e de reuniões, projetos, planejamentos estratégicos, sínteses estatísticas, banco de dados de informações;
- **Publicações:** textos que revelem a concepção e a práxis das ações desenvolvidas e que integram a política de educação especial no município de Vitória. Consideramos também, a relação de parceria com as instituições especializadas, bem como publicações dessas instituições que nos possibilitasse compreender seus feitos e suas concepções e a relação dessas com a educação pública para os alunos público-alvo da educação especial.
- **Relatórios de pesquisa:** registro de pesquisas realizadas em nível institucional, que tiveram como campo de investigação a educação pública municipal de Vitória.

O uso de documentos como fonte de dados, nas pesquisas em educação, apresenta algumas vantagens:

Dentre essas vantagens, destacamos: a) [...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; b) os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; c) representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, procedemos metodologicamente com base em algumas considerações:



- Solicitamos formalmente autorização para acesso aos documentos, descrevendo os objetivos e metodologia do trabalho apresentados em uma síntese do projeto de pesquisa que seguiu anexo ao pedido de autorização.

Na Secretaria de Educação de Vitória, o pedido de autorização foi protocolado na unidade de apoio setorial e seguiu os trâmites administrativos da Secretaria. Após a autorização da Secretária de Educação, iniciamos a pesquisa dos documentos. Em relação à instituição especializada, a solicitação de autorização com a síntese do projeto foi entregue pessoalmente, com agenda prévia. Fomos recebidos pelas gerências das equipes da SEME, pelo Presidente e pela Superintendente da Federação das APAES do Espírito Santo – FEAPAES e pela Coordenadora Pedagógica da APAE de Vitória. Nesse primeiro contato foi possível dirimir dúvidas quanto ao processo da pesquisa e acordar a forma de acesso aos documentos.

- Foi-nos concedido não só a cópia dos documentos solicitados como também acesso aos arquivos. Nossa escolha foi então acordar com as equipes um horário semanal fixo para pesquisa, de forma a não intervir no cotidiano de trabalho dos profissionais. Assim, pudemos manusear todos os documentos arquivados e realizar uma prévia seleção e leitura desses. Essa possibilidade nos permitiu o contato direto com profissionais que dominavam informações que estavam além dos registros oficiais. Esses contatos configuraram-se em ricos momentos de discussão e diálogo referentes aos documentos dos quais dispúnhamos naquele momento, e nos permitiu lembrar fatos específicos do contexto de elaboração e de aplicação das ações neles previstas.

- Os dados foram coletados nos arquivos da Secretaria de Educação de Vitória, mais especificamente na Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial – CFAEE, na Coordenação Técnica de Estatística e Fluxo Escolar – CTEFE, na Gerência Orçamentária e Financeira – GOF, na Coordenação de Contratos e Convênios – CCC, na Gerência de Recursos Humanos – GRH, no Gabinete da Secretária de Educação – SEME/GAB e nas Subsecretarias Político Pedagógica – SEME/SUB-PP e de Gestão Escolar – SEME/SUB-GE. Também na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de

Vitória – APAE/Vitória e na Federação das APAEs do Estado do Espírito Santo – FEAPAES. Buscamos ainda os bancos de dados disponíveis no acervo virtual de outras instituições: bibliotecas das universidades brasileiras, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/Vitória, Federação das APAEs do Estado do Espírito Santo – FEAPAES, Secretaria de Estado da Educação – SEDU/ES, Prefeitura Municipal de Vitória, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e outros *sites* que estão referendados e mencionados neste trabalho.

- O primeiro olhar para os documentos se deu no *lócus* onde os mesmos foram elaborados e na presença dos profissionais que participaram da elaboração e, em alguns casos, estavam em processo de *execução* das ações neles descritas, como foi o caso do plano de ação da CFAEE para o ano de 2012. Esse fato nos possibilitou ricos momentos de conversa, que foram anotados, com a permissão dos sujeitos, e consideradas para as análises. Algumas indagações levavam as pessoas a lembranças de outros documentos que, uma vez manifestado o interesse em conhecê-los, eram imediatamente providenciados.

- Lembramos que, esses momentos não foram por nós considerados como um instrumento formal de coleta de dados (entrevista ou história oral, por exemplo), ou seja, não seguiram o rigor da técnica desses instrumentos. Eles se constituíam nas oportunidades que emergiam no momento em que realizávamos essa etapa da pesquisa. Ao selecionar os documentos *in loco*, essa oportunidade se apresentou como um diferencial nas pesquisas de análise de documentos e nossa escolha foi “incorporá-la” ao processo de coleta de dados, cientes da escuta crítica necessária para não contaminar os dados com inferências de quem elabora as ações políticas e, portanto, tendem a defendê-las como as possíveis para o momento, mesmo considerando a possibilidade de outras propostas. Considerando que nossa abordagem principal dá-se pela via da análise dos documentos, estamos cientes de que o período histórico estudado é recente e, portanto, é possível o “contato com a situação estudada”. Valemo-nos ainda da concepção de pesquisa defendida por Demartini (2000, p. 67) em que podemos “[...] de um lado, ficarmos atentos ao rigor dos conceitos teóricos e à procura de

respostas para a problemática formulada [...]” e, de outro lado “[...] estarmos ‘livres’ para podermos captar as tramas da realidade investigada”. Optamos então em considerar esse “entorno” das cenas estudadas (PRIETO, 2000 p. 51).

- Necessário se faz ainda anunciar nossa implicação com esse estudo. Fizemos parte da equipe da CFAEE, de 1992 a 2002, e retornamos a ela em outubro de 2012, já encerrada a coleta de dados na SEME. No entanto, nesse período de afastamento da equipe, atuamos em outros setores da Secretaria e continuamos nossos estudos em relação às políticas de educação especial, no município de Vitória. Portanto, tínhamos nossas próprias memórias dos acontecimentos e admitimos nossa participação na constituição da história educacional deste município e nesta modalidade. A partir da leitura de Barbier (1985), foi possível inferir que vivemos uma “implicação crítica” em relação ao estudo. Para este autor, o conceito de implicação crítica está na relação dialética entre o “observador e o objeto observado”, no sentido de não ignorar a natureza da relação real que o pesquisador mantém com as escolhas da pesquisa (GOBETE, 2005).

Nesse sentido, entendemos que a análise dos fenômenos educacionais num determinado contexto histórico constitui-se num movimento que vai além da ordenação de documentos e fatos. Concordamos com Garcia (2004, p. 13), ao considerar que “[...] as fontes também são históricas, constituídas sob um conjunto de condições e, portanto, devem-se extrair delas os elementos relacionados a cada objeto de investigação”.

Consideramos os elementos macroestruturais (sistema político, política macro de organização escolar, pressupostos teóricos em nível internacional, nacional e local) e como esses se articulam às características próprias do sistema de ensino estudado, imprimindo um ritmo às políticas elaboradas e materializadas pela via das ações implementadas e das relações estabelecidas (GOBETE, 2005).

Para além da pesquisa documental, consideramos ainda as “conversas temáticas” com os profissionais da Secretaria de Educação e da instituição especializada.

Valemo-nos tanto dos documentos quanto da memória tatuada nas experiências dos profissionais, que participaram da elaboração e execução da política estudada. Tomando por analogia a afirmativa de Lopes e Galvão (2001, p. 81), concordamos que “[...] as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais”, nesse caso, os documentos.

Assim, tomamos os momentos de *contato* e diálogo com os servidores da Secretaria de Educação e da instituição especializada, como uma fonte de informações que estavam além dos registros oficiais, o que contribuiu para uma análise mais criteriosa e contextualizada dos documentos. Esses contatos aconteciam, ora no momento em que estávamos selecionando os documentos (para melhor compreensão dos mesmos e sua viabilidade para a pesquisa), ora em momentos previamente agendados. Denominamos esses momentos de “conversas temáticas”, por serem referentes às temáticas dos documentos.

De acordo com Garcia (2004, p. 13)

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam [...] algumas práticas e pensamentos, [...] desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social tomam corpo [...]. Aos leitores mais desavisados, e o somos todos nós, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história.

Por outro lado, os “discursos políticos”, embora sejam elaborados e apropriados a partir do *ethos* individual e social, também podem ser apreendidos em bases diferentes daquelas sob as quais foram formulados, utilizando o mesmo argumento, o *ethos*, mas constituído nos processos coletivos. Em relação às políticas de educação especial essa questão é pertinente.

## A Análise Crítica do Discurso – ACD

Utilizamos o conceito de *Análise Crítica do Discurso*, desenvolvida no final da década de 1980, por Norman Fairclough, e tem como abordagem central o papel social do discurso como prática social, dimensão relacionada aos conceitos de ideologia e de poder, podendo contribuir com a pesquisa social e os processos de mudança social e cultural que afetam as organizações. Tem base na teoria social de pensadores como Karl Marx, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Michel Foucault e outros.

Por análise “crítica”, o autor conceitua ser a análise que visa

[...] explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre a) práticas discursivas, eventos e textos<sup>22</sup> e b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; [...] investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e [...] explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001 p. 35).

Ao propor a realização dessa análise, não temos a intenção de verificar em que medida uma política se realiza e com qual efetividade, mas sim compreender, a partir da análise de documentos, que relações foram estabelecidas para que se configurasse de uma forma e não de outra, considerando o contexto em que se desenvolvem e a partir dos conceitos hegemônicos postos em determinado momento histórico.

Os “discursos” impressos nos documentos e que constituíram a construção de relações entre uma instituição e outra, ou seja, entre o município e a instituição especializada, para prática de uma política voltada a um grupo social de alunos, são aqui entendidos como

---

<sup>22</sup> Práticas discursivas: produção, distribuição e consumo de um texto. Eventos: evento discursivo são instâncias de uso da linguagem, analisada como texto, prática discursiva, prática social. Texto: a linguagem escrita ou falada produzida num evento discursivo.

[...] discursos políticos [...] produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (GARCIA, 2004, p. 9).

Portanto, não se trata de verificar se há aproximações ou distanciamentos entre a *política elaborada* e a *política praticada*, seguindo a compreensão de que os discursos políticos já são práticas (FAIRCLOUGH, 2001).

Segundo Fairclough (2001), *discurso* é uma categoria usada por linguistas, analistas e teóricos sociais, referente ao uso da linguagem falada e escrita<sup>23</sup>. Ao referir-se ao uso da linguagem como discurso, sinaliza “[...] o desejo de investigá-lo por um método informado social e teoricamente como forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 32), ou seja, “[...] o discurso como uma forma de ação social e historicamente situado numa relação dialética com outras facetas do social (seu contexto social).”.

A prática social é a dimensão relacionada aos conceitos de ideologia e de poder: o discurso é visto numa perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica. A noção de ideologias toma por base o conceito de Althusser [...]. Ideologias são entendidas como significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas [...].

Os conceitos de hegemonia e poder vêm de Gramsci: a hegemonia, conforme entendida pela teoria da ACD, **constitui um foco de luta constante sobre pontos de instabilidade** entre as classes e os blocos dominantes, como o objetivo de construir, sustentar ou, ainda, quebrar alianças e relações de dominação e subordinação, tomando formas econômicas, políticas e ideológicas.

Se, de um lado, a ACD se ancora fortemente em alguns conceitos da teoria de discurso de Foucault, de outro, ela problematiza outros como, por exemplo, a noção de poder que termina por estabelecer relações dominantes de subordinação entre os sujeitos. Daí a opção por Gramsci e a concepção de hegemonia como equilíbrio instável e a de complexo ideológico, com correntes conflitantes, superpostas ou em interseção. (grifo nosso)

---

<sup>23</sup> Embora o autor deseje estendê-lo para incluir a prática semiótica em outras modalidades semióticas tais como a fotografia e a comunicação não verbal (por ex., por gestos).

A concepção dialética da relação entre as estruturas discursivas e eventos discursivos<sup>24</sup> é que atende aos princípios da *Análise Crítica do Discurso*. Para o autor supracitado, o discurso, ao mesmo tempo em que é expressão de uma dada realidade social, também causa impressões sobre ela.

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a 'doença mental', a 'cidadania' ou o 'letramento') de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso. Outro foco importante localiza-se na mudança histórica: como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Ao estudar a política de educação especial municipal, buscamos também compreender como os discursos escritos, nos vários documentos analisados, constituem práticas sociais (e políticas), na medida em que discursos significados historicamente assumem novos/outros significados em novas/outras conjunturas.

Assim sendo, buscamos captar a dinâmica dos processos de construção das políticas de educação especial no município de Vitória e perceber como essas se revelam na educação dos alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Consideramos que a metodologia aqui descrita nos possibilitou recompor o quadro de ações e nos deu parâmetros para compreensão e análise da política em tela, apoiadas no valor da análise crítica do discurso como método de pesquisa social concebida dos processos de mudança social e cultural que afetam as organizações.

---

<sup>24</sup> Evento discursivo é uma instância de uso da linguagem, analisada como texto, prática discursiva e prática social.

#### 4. MUNICÍPIO DE VITÓRIA: CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DOS INDICADORES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar o município de Vitória, *lócus* dessa pesquisa, considerando que a política educacional não está descolada da política de gestão da cidade a partir de seus indicadores socioeconômicos.

Utilizamos a base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (último censo populacional), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Vitória, na Gerência de Informações Municipais da Secretaria de Gestão Estratégica – SEGES/GIM, na Coordenação de Estatística e Fluxo Escolar da Secretaria de Educação – SEME/CTEF. Informações dos profissionais que nos atenderam em cada setor nos possibilitaram acesso a outros documentos que, embora públicos, ainda não estavam disponíveis em meio digital.

Buscamos os dados mais atualizados possíveis, porém, nem todos estavam consolidados em séries históricas e apresentavam variação no último ano de atualização, por isso pode haver diferença de um ou dois anos na data de um dado para outro. Como a proposta para este item foi a de contextualizar o *lócus* da pesquisa, com o maior número de informações possíveis, consideramos que essa organização e variação de datas não prejudicam nosso objetivo para este capítulo. Importante registrar também que recorreremos a esses dados em outros momentos deste trabalho, quando se mostraram necessários para as análises do nosso objeto de estudo.

Ilha do Mel, Cidade Luz...

Vitória, capital do Espírito Santo, é a principal ilha de um arquipélago de 34 ilhas menores, como as ilhas da Trindade e Martin Vaz, distantes 1.100 km, totalizando assim uma área de 98,194 km<sup>2</sup>. É uma das menores capitais do Brasil em extensão territorial.



É o centro da Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV, formada por ela e pelos municípios de Serra, Cariacica, Vila Velha, Viana, Guarapari e Fundão. A Região Metropolitana da Grande Vitória é composta por 1.857.616 habitantes, sendo que Vitória possui 348.268 habitantes, conforme estimativa do IBGE (2013). Este número representa 19,42% da população da RMGV e 9,33% da população do Estado do Espírito Santo, que é de 3.839.366 habitantes<sup>25</sup>

**Tabela 5 – Dados populacionais**

Resumo das Informações Gerais de Vitória	
População censitária (2010)	327.801 hab.
População estimada (2013)	348.268 hab.
% população do ES	19,42%
População da RMGV estimada (2013)	1.857.616 hab.
% População de Vitória em relação à RMGV estimada (2013)	9,33%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e 2010.  
Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

A vocação econômica de Vitória teve início com a economia cafeeira, ainda no século XIX. Na década de 1970, após a crise do café e com o advento da industrialização, Vitória começou o seu processo de modernização com a implantação do Porto de Vitória, que se transformou em um dos mais importantes do país. O porto atraiu indústrias como a Companhia Vale do Rio Doce com suas várias usinas de pelotização, a instalação da antiga Companhia Siderúrgica de Tubarão (agora ArcelorMittal) e da Aracruz Celulose (agora Fibria). Apesar de estarem em municípios vizinhos, estas indústrias tiveram grande influência no comércio e serviços da cidade, alterando assim a dinâmica da economia da capital. ([www.vitoria.es.gov.br/negocios](http://www.vitoria.es.gov.br/negocios))

O setor de serviços é hoje a atividade mais importante e a que define o perfil econômico da capital capixaba. É importante ressaltar que 45,34% dos empregos gerados na cidade fazem parte do setor, segundo dados divulgados pelo

<sup>25</sup> Estimativa IBGE 2013.

Ministério do Trabalho e Emprego em 2011, na Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Tabela 6).

**Tabela 6 - Emprego formal por setor de atividade econômica - Vitória (ES) - 2011**

Setores	Número de estabelecimentos	Participação %	Número de empregos	Participação %
Serviços	7.843	57,9	107.024	45,3
Administração Pública	43	0,3	67.406	28,6
Comércio	4.309	31,8	29.241	12,4
Construção Civil	719	5,3	16.215	6,9
Indústria de Transformação	510	3,8	8.664	3,7
Extrativa Mineral	22	0,2	4.228	1,8
Serviços Industriais de Utilidade Pública	21	0,2	2.487	1,1
Agropecuária	77	0,6	765	0,3
<b>Total</b>	<b>13.544</b>	<b>100,0</b>	<b>236.030</b>	<b>100,0</b>

Fonte: MTE/RAIS.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/GIM.

Vitória concentra 49,84% do PIB<sup>26</sup> da Região Metropolitana e 29,03% do PIB do Espírito Santo (2011). É a capital com o maior PIB per capita do país, R\$ 85.794,33 (2011). Estes indicadores mostram que a cidade tem alcançado altos níveis de crescimento econômico, e quanto maior o PIB per capita<sup>27</sup> maior a capacidade de melhoria da qualidade de vida e acesso a serviços. No entanto, o PIB não leva em consideração a distribuição de renda. Crescimento econômico robusto não basta para tornar mais igualitária a distribuição de renda. O índice Gini<sup>28</sup> de Vitória, que avalia o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita, foi de 0,59978, o que demonstra que Vitória, apesar dos avanços econômicos dos últimos anos, ainda apresenta uma grande desigualdade de renda.

<sup>26</sup> O Produto Interno Bruto é o principal medidor do crescimento econômico de uma região, seja ela uma cidade, um estado, um país ou mesmo um grupo de nações. Sua medida é feita a partir da soma do valor de todos os serviços e bens produzidos na região escolhida em um período determinado. (Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>)

<sup>27</sup> O PIB per capita (ou por pessoa) mede quanto, do total produzido, 'cabe' a cada brasileiro se todos tivessem partes iguais. (Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>)

<sup>28</sup> O índice Gini foi criado pelo estatístico Conrado Gini, daí a origem do nome. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). (Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>)

Um dos mais importantes indicadores de desenvolvimento é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>29</sup>, que serve de comparação entre países quanto ao grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. Em 2010, Vitória alcançou no IDH Municipal, o 2º lugar<sup>30</sup> entre as capitais com um índice de 0,845. Na dimensão educação<sup>31</sup> ficou em 1º lugar com índice de 0,805.

**Tabela 7 - Evolução do índice de desenvolvimento humano em Vitória (ES) - 1991, 2000 e 2010.**

Descrição	1991	2000	2010
IDH Municipal	0.644	0.759	0.845
IDH Renda	0.754	0.820	0.876
IDH Longevidade	0.715	0.762	0.855
IDH Educação	0.495	0.700	0.805
Ranking municípios do Espírito Santo	1º	1º	1º
Ranking entre as Capitais	3º	2º	2º
Ranking municípios do Brasil	6º	7º	4º

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.  
Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Vitória teve ainda destaque em vários indicadores de desenvolvimento ao longo das últimas décadas, como primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento do SUS – IDSUS<sup>32</sup>, com valor 7,08 (2012); o terceiro lugar em desenvolvimento municipal

<sup>29</sup> IDH é elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU. O IDH compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade entre outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população. Varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país. (Disponível em: <http://vitoria.es.gov.br/vitoriaemdados>).

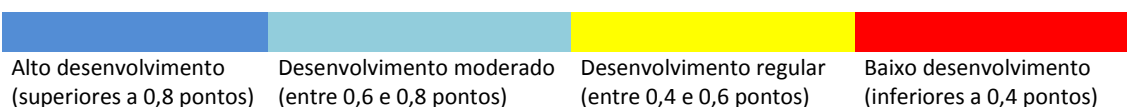
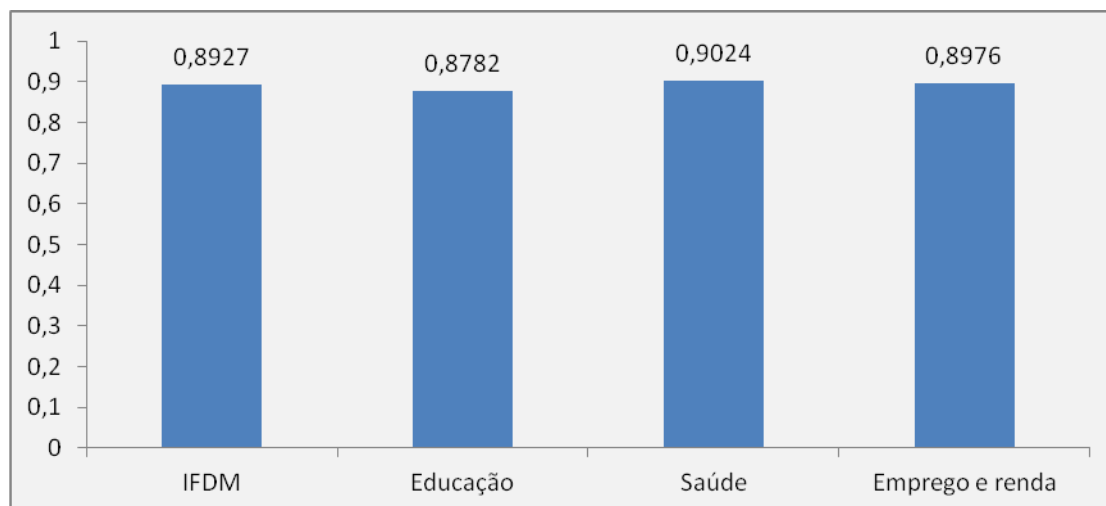
<sup>30</sup> A capital que ficou em 1º lugar no IDHM foi Florianópolis (SC) com índice de 0,847. (Disponível em: <http://vitoria.es.gov.br/vitoriaemdados>).

<sup>31</sup> IDH – Educação: subíndice do IDHM relativo à Educação. Obtido a partir da taxa de alfabetização e da taxa bruta de frequência à escola, O IDHM-Educação é a média desses 2 índices, com peso 2 para o da taxa de alfabetização e peso 1 para o da taxa bruta de frequência. (Disponível em: <http://vitoria.es.gov.br/vitoriaemdados>).

<sup>32</sup> O IDSUS foi lançado no dia 1º de março de 2012, como uma síntese de 24 indicadores que avaliam o desempenho do SUS, atribuindo uma nota (grau) para cada Município, Estado e para o Brasil. A nota varia de zero a dez, onde os menores escores representam as piores posições na classificação relativa ao desempenho do SUS no Estado ou Município considerado. (Disponível em <http://www.observasaude.org>)

no índice Federação das Indústrias do Rio de Janeiro – Firjan com pontuação 0,8927, como mostra o gráfico 1<sup>33</sup>.

**Gráfico 1- Índice FIRJAM de Desenvolvimento Municipal (IFDM) e áreas de desenvolvimento – Vitória (ES) -2010**



Fonte: Sistema da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN).  
Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Voltado à questão habitacional, o Programa Habitar Vitória ficou entre os 10 melhores projetos habitacionais do Brasil de acordo com Selo de Mérito (2007) organizado pela Associação Brasileira de Companhia de Habitação Popular COHAB(s). Com relação à carência habitacional, Vitória recebeu a melhor avaliação, com índice de 0,99.

### Perfil Socioeconômico

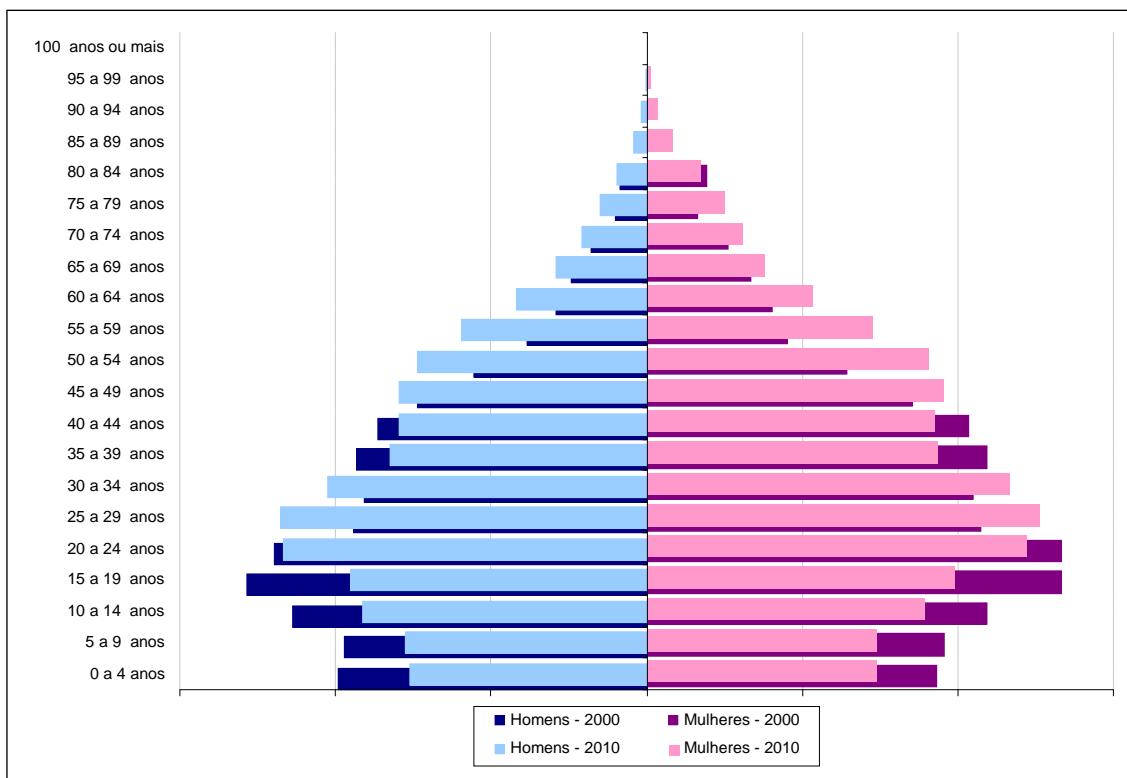
A população de Vitória, assim como a do Brasil, vem envelhecendo, como mostra a pirâmide etária 2000-2010, ou seja, o número de nascimentos reduziu

<sup>33</sup> Referência para o acompanhamento do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) acompanha três áreas: Emprego e Renda, Educação e Saúde, o índice varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento da localidade. (Disponível em <http://www.firjan.org.br>)

significativamente, bem como a população na faixa etária de 0 a 19 anos. A “Esperança de vida ao nascer” (IDHM-subíndice longevidade-2010), está em 76,28 anos, enquanto que em 2000 era de 70,74 anos, o que demonstra que há um aumento da expectativa de vida. Esses dados são importantes para o planejamento educacional e de rede, bem como para a elaboração e reorganização de políticas educacionais. A diminuição da população, na faixa etária escolar obrigatória e de responsabilidade do município, pode contribuir para a garantia de acesso à escola em tempo integral, por exemplo, e para pensar melhores condições de permanência e de qualidade no direito à aprendizagem.

Vitória possui, atualmente, uma grande população economicamente ativa, ou seja, grande número de pessoas “jovens” no mercado de trabalho. A população feminina predomina sobre a masculina, principalmente nas faixas entre 20 a 34 anos, o que pode ser resultado dos índices de violência (homicídios, criminalidade, tráfico de drogas).

**Gráfico 2 - Distribuição da população por sexo, grupos de idade - Vitória (ES) – 2000–2010**



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e 2010.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs.: Inclui os bairros Carapina, De Fátima, Hélio Ferraz e Parque Industrial.

Segundo o IBGE, a população de Vitória vive um momento de transição demográfica, caracterizada por um ritmo decrescente de crescimento populacional, pela taxa de fecundidade total para níveis abaixo da taxa de reposição da população de 2,1 filhos por mulher, em idade reprodutiva e mudanças na estrutura etária demonstradas pelo envelhecimento da população.

Para o IBGE, esta transição implicará na esfera econômica e resultará em novas demandas que deverão ser contempladas nas políticas sociais. No caso da educação de Vitória, esse fenômeno implicará no planejamento da rede física para atendimento a demanda de vagas, com adequação ao número de alunos por turma (de acordo com a Resolução COMEV nº 007/2008) e às demais condições objetivas de trabalho para garantia de aprendizagem dos alunos, inclusive de acessibilidade arquitetônica e de comunicação.

Quanto às características étnico-raciais, as estatísticas apontam o predomínio de brancos na população, 47,32% (155.127 hab.). Porém, se considerarmos juntos, os habitantes que se autodeclaram pretos ou pardos, este grupo assume o predomínio com participação de 51,68% da população, fenômeno provavelmente associado à tendência de recuperação da identidade racial, intensificada na última década do século XXI.

**Tabela 8 - População residente, por sexo e cor ou raça - Vitória (ES) - 2010**

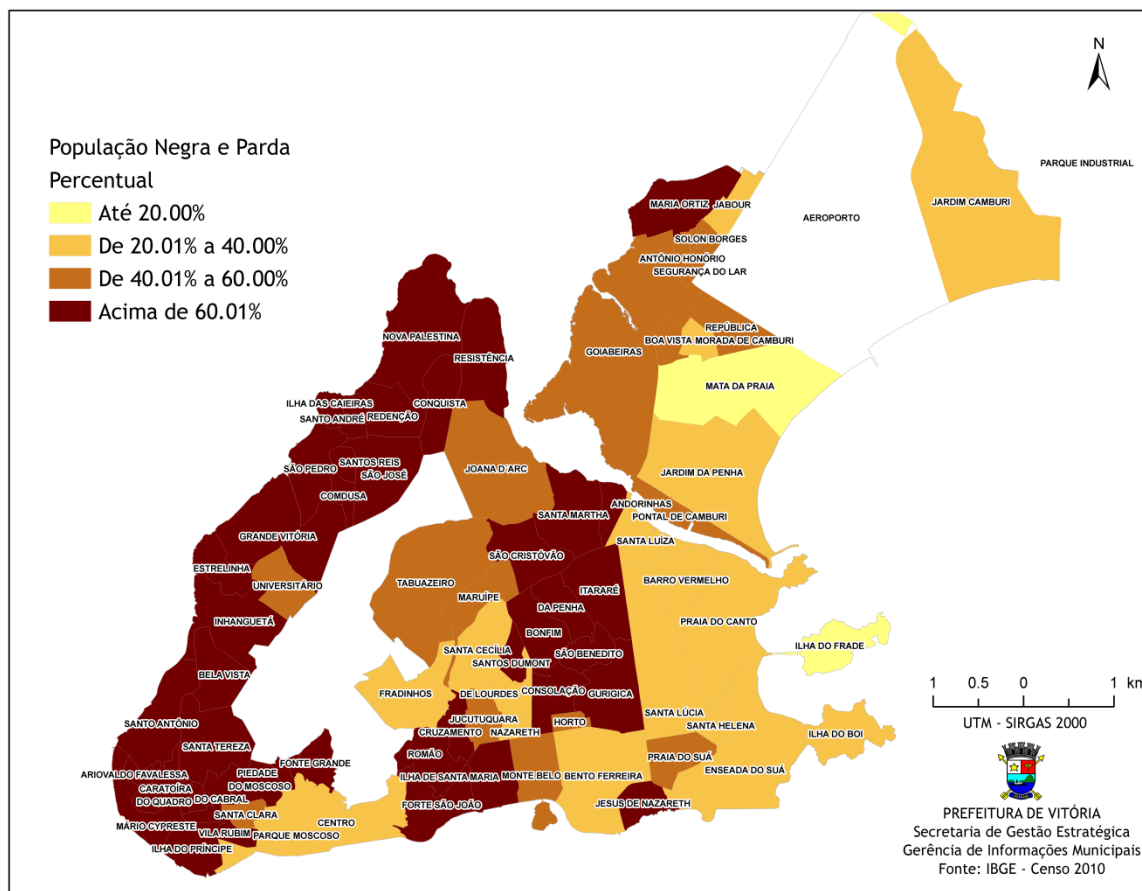
Cor ou Raça	Total	%	Sexo			
			Homens	%	Mulheres	%
Branca	155.127	47,32	70.985	21,65	84.142	25,67
Preta	30.312	9,25	15.193	4,63	15.119	4,61
Amarela	2.286	0,70	1.009	0,31	1.277	0,39
Parda	139.077	42,43	66.307	20,23	72.770	22,20
Indígena	997	0,30	454	0,14	543	0,17
Sem declaração	2	0,00	-	0,00	2	0,00
<b>Total</b>	<b>327.801</b>		<b>153.948</b>	<b>46,96</b>	<b>173.853</b>	<b>53,04</b>

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial, haja vista que no ano de 2010, estes bairros ainda pertenciam ao município de Vitória.

**Mapa 1 - Participação da população negra e parda no total de habitantes por bairro de Vitória (ES) - 2010**



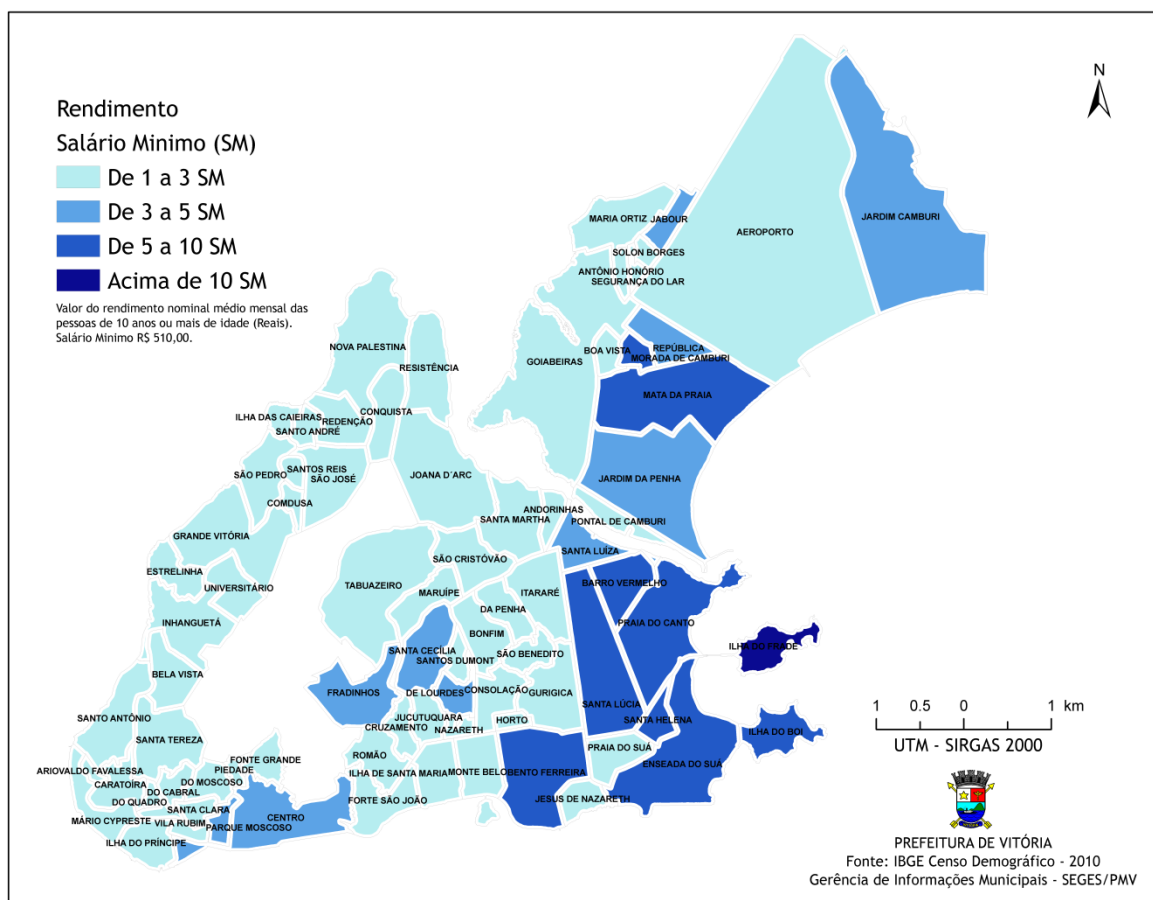
Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial haja vista que no ano de 2010, estes bairros ainda pertenciam ao município de Vitória.

O Mapa 1 mostra a diferença na distribuição dos grupos raciais, com uma maior concentração de pretos e pardos nas regiões consideradas mais pobres, isso quando comparado com o mapa de distribuição de renda. A população branca está agrupada nos bairros mais ricos, evidenciando assim as desigualdades sociais do território.

**Mapa 2 - Rendimento nominal médio mensal por bairro, Vitória (ES) – 2010**



Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: Estão incluídos os bairros Carapina I Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

O Mapa 2 nos mostra a distribuição de renda no território. A análise da dimensão renda é um instrumento valioso para aplicação de políticas públicas. No município de Vitória, 58,61% da população possui renda de até três salários mínimos, o que pode ser considerado como um grupo de alta vulnerabilidade social.

O município de Vitória é constituído por 80 bairros (Lei nº 8.611/2013) agrupados em 9 regiões administrativas, compostas por um conjunto de bairros que se assemelham em características socioeconômicas e por proximidade geográfica. Essas regiões são consideradas para definição de políticas públicas no município. Há uma concentração de riqueza, especialmente nos bairros de Ilha do Frade, Morada de Camburi e Mata da Praia, conforme Mapa 2.



As desigualdades de gênero e raça constituem um importante fator de agravamento das condições de precariedade e exclusão em que vive uma grande parcela da população, conforme percebemos na Tabela 09. A diferença de rendimento da população negra em relação à população branca é considerável, bem como entre homens e mulheres. O valor do rendimento médio da população negra é R\$ 882,36, enquanto que o total da população branca possui rendimento médio de R\$2.338,93. Os homens brancos têm rendimentos médios de R\$ 3.106,49, as mulheres brancas R\$ 1.704,50 e, se for mulher e negra, o rendimento médio é de R\$ 670,34, ou seja, o rendimento médio das mulheres negras é cerca de 80% menor que o dos homens brancos. Inferimos que as questões raciais e de gênero podem restringir o acesso às oportunidades na sociedade.

**Tabela 9 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por classes de rendimento nominal mensal de todos os trabalhos, segundo sexo, raça/cor - 2010**

Cor ou Raça	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento (Pessoas)			Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (Reais)			Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento (Reais)		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Branca	98.919	48.112	50.807	2.338,93	3.106,49	1.704,50	3.265,62	4.035,11	2.536,86
Preta	19.368	10.335	9.033	882,16	1.095,51	670,34	1.252,49	1.452,13	1.024,05
Amarela	1.435	694	741	1.576,34	2.277,16	1.030,12	2.274,01	2.970,78	1.619,55
Parda	78.503	39.895	38.608	1.067,47	1.371,26	797,41	1.626,28	1.934,69	1.307,62
Indígena	715	346	369	1.114,42	1.324,39	944,93	1.476,03	1.619,12	1.341,85
Sem declaração	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>198.940</b>	<b>99.382</b>	<b>99.558</b>	<b>1.662,97</b>	<b>2.159,63</b>	<b>1.232,57</b>	<b>2.409,29</b>	<b>2.907,73</b>	<b>1.911,72</b>

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs:1. Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

2. Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00.

As condições desiguais de infraestrutura e acesso a bens e serviços básicos nos territórios vulneráveis, potencializa os riscos sociais. O município de Vitória possui uma divisão territorial baseada na vulnerabilidade social chamada de *Programa*

*Terra Mais Igual*<sup>34</sup>, que é uma continuidade das ações do *Projeto Terra*, organizado em Vitória a partir de 1998. As poligonais do Programa são territórios de planejamento e ação. Foram definidas tendo como critérios o grau de carência em equipamentos e serviços urbanos, o nível de fragilidade ambiental, o grau de risco e os baixos índices sociais da comunidade em relação às demais áreas da cidade. Foram mapeadas 15 Poligonais, abrangendo 33 bairros e 12 comunidades, atendendo a uma população de aproximadamente 85 mil habitantes, o que corresponde a 24% da população da capital. (Relatório anual de prestação de contas do programa Terra Mais Igual, Vitória, 2012).

No que tange a alfabetização, Vitória possui 95,80% da população maior de 5 anos alfabetizada. Quando o recorte utilizado é para maiores de 10 anos o indicador passa a ser 97,14% de alfabetizados. No estado do Espírito Santo, 92,48% da população é alfabetizada. É interessante destacar que, ainda há diferenças entre homens e mulheres quanto ao acesso à educação. O percentual de homens alfabetizados (97,71%) é maior que o de mulheres alfabetizadas (96,64%), (Tabela 10).

**Tabela 10 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizadas e taxa de alfabetização por sexo - Vitória (ES) - 2010**

Unidade da Federação e Município	Variável X Sexo								
	Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas)			Pessoas de 10 anos ou mais de idade, alfabetizadas			Taxa de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade (Percentual)		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Espírito Santo	3.005.616	1.472.066	1.533.550	2.779.595	1.367.309	1.412.286	92,48	92,88	92,09
Vitória – ES	288.311	133.851	154.460	280.065	130.789	149.276	97,14	97,71	96,64

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

No entanto, o sexo é a variável que apresenta menor diferencial nessas taxas. O problema é mais grave quando olhamos para a questão racial. Observando a taxa de analfabetismo entre brancos, pretos e pardos, identificamos que o percentual

<sup>34</sup> É o nome fantasia do Programa Integrado de Desenvolvimento Social, Urbano e de Preservação Ambiental em Áreas Ocupadas por População de Baixa Renda do Município de Vitória.

de analfabetos pretos (6,99%) é mais que o dobro dos brancos (2,57%), (Tabela 11).

**Tabela 11 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, total e as alfabetizadas, por cor ou raça - Vitória (ES) - 2010**

Cor ou Raça	Total	Cor ou Raça X Alfabetização			
		Alfabetizadas	%	Não alfabetizadas	%
Branca	146.135	142.385	97,43	3.750	2,57
Preta	29.112	27.078	93,01	2.034	6,99
Amarela	2.178	2.084	95,68	94	4,32
Parda	129.803	122.807	94,61	6.996	5,39
Indígena	973	905	93,01	68	6,99
Sem declaração	2	2	-	-	-
<b>Total</b>	<b>308.203</b>	<b>295.261</b>	<b>95,80</b>	<b>12.942</b>	<b>4,20</b>

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial

A Tabela 12 apresenta o cruzamento de dados em relação a rendimento, condição de alfabetização e sexo. Com relação ao rendimento, a diferença entre alfabetizados e não alfabetizados é considerável, como esperado. O rendimento médio de pessoas alfabetizadas é de R\$ 2.459,51 e de pessoas não alfabetizadas é de R\$ 646,95.

**Tabela 12 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total e com rendimento, segundo a condição de alfabetização e o sexo - Vitória (ES) - 2010**

Alfabetização	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento			Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento (R\$)		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Alfabetizadas	193.277	97.232	96.045	2.459,51	2.954,79	1.958,12
Não alfabetizadas	5.663	2.150	3.513	646,95	692,55	619,05
<b>Total</b>	<b>198.940</b>	<b>99.382</b>	<b>99.558</b>			

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: 1 - Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

2 - A categoria Total inclui as pessoas sem declaração de Condição de alfabetização.

O nível de instrução da população do município<sup>35</sup> é considerado bom se compararmos com a população do estado do ES. As pessoas sem instrução e com ensino fundamental incompleto representam 49,51% da população de 10 anos ou mais do estado do Espírito Santo, enquanto que em Vitória este percentual é de 27,31%. As pessoas com curso superior completo em Vitória correspondem a 24,33% e, no estado este percentual é de apenas 8,35%, (Tabela 13).

**Tabela 13 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução - 2010**

Nível de instrução	Espírito Santo		Vitória (ES)	
	Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas)	Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Percentual)	Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas)	Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Percentual)
Sem instrução e fundamental incompleto	1.488.062	49,51	78.758	27,31
Fundamental completo e médio incompleto	516.573	17,19	43.976	15,25
Médio completo e superior incompleto	734.310	24,43	94.160	32,66
Superior completo	250.877	8,35	70.152	24,33
Não determinado	16.029	0,53	1.301	0,45
<b>Total</b>	<b>3.005.851</b>	<b>100,00</b>	<b>288.346</b>	<b>100,00</b>

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados da Amostra.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

Segundo os dados levantados pelo IBGE (2010), 31,64% da população da capital frequentava<sup>36</sup> a escola, sendo que 60,53% estão na rede pública e 39,46% na rede privada, conforme Tabela 14.

<sup>35</sup> Estes dados se referem à população de Vitória, coletados na amostra do Censo 2010, não sendo possível identificar a rede de ensino de formação de cada etapa de ensino.

<sup>36</sup> Considerou-se, para efeitos da tabela 14, que frequentava creche a criança que estava matriculada e frequentava estabelecimento, juridicamente regulamentado ou não, destinado a dar assistência diurna às crianças, nas primeiras idades. Considerou-se que frequentava escola, ou seja, era estudante, a pessoa que estava matriculada e frequentava curso: pré-escolar (maternal ou jardim de infância); classe de alfabetização - CA; de alfabetização de jovens e adultos - AJA; regular, do ensino fundamental ou do ensino médio; de educação de jovens e adultos - EJA, do ensino fundamental ou do ensino médio; superior; de mestrado; de doutorado; ou de especialização de nível superior (mínimo de 360 horas de duração). Incluiu-se como frequentando escola, a pessoa matriculada em algum destes cursos que estava temporariamente impedida de comparecer às aulas, por motivo de doença etc. Além de curso presencial, considerou-se, também, que frequentava escola a pessoa que cursava qualquer nível de ensino (fundamental, médio ou superior) na modalidade de Educação a Distância - EAD, ministrado por estabelecimento

**Tabela 14 - População residente, por frequência à escola ou creche e rede ensino que frequentava – 2010**

Frequência à escola ou creche	Espírito Santo		Vitória (ES)	
	População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)	População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)
Frequentavam	1.016.047	28,91	103.701	31,64
Rede de ensino pública	802.962	22,84	62.779	19,15
Rede de ensino particular	213.085	6,06	40.923	12,48
Não frequentavam, mas já frequentaram	2.172.591	61,81	210.500	64,22
Nunca frequentaram	326.314	9,28	13.600	4,15
<b>Total</b>	<b>3.514.952</b>	<b>100,00</b>	<b>327.801</b>	<b>100,00</b>

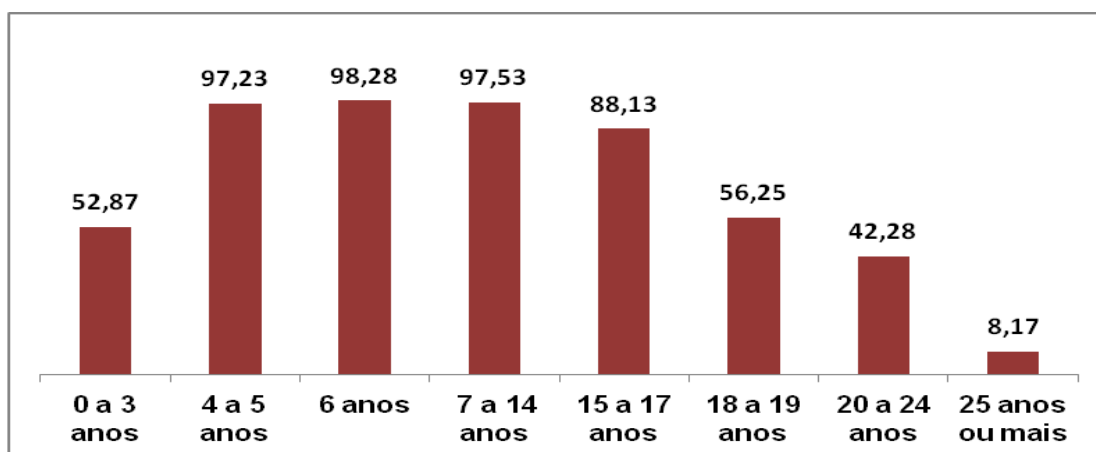
Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados da Amostra (disponível em [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)).

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: 1 - Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

A frequência na educação infantil – fase inicial escolar – crianças de 0 a 3 anos, é de 52,87% e de 4 a 5 anos é de 97,23%. Na faixa etária de 6 a 14 anos, é possível dizer que, praticamente todas as crianças já estavam frequentando a escola, em 2010, com aproximadamente 98% de cobertura. O Gráfico 3 ainda apresenta a situação do segmento etário posterior, constituído por adolescentes de 15 a 17 anos. A proporção é menos favorável para essa faixa etária, pois, em 2010, a taxa alcançou 88,13% daquele contingente, (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Percentual da população por grupos de idade que frequentavam a escola ou creche, Vitória (ES) - 2010**



Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados da Amostra (disponível em [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)).

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: 1 - Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

de ensino credenciado pelo Ministério da Educação - MEC para este tipo de ensino. (Notas técnicas do CENSO 2010, IBGE, 2010).

Segundo dados do IBGE (2010), cerca de 20 mil habitantes têm algum tipo de deficiência: mental, motora, visual ou auditiva, o que representa 6,6% da população da capital. A deficiência visual apresenta o maior percentual por tipo de deficiência, pois os que não enxergam de modo algum e os que têm grande dificuldade de visão representam 2,44% da população total da capital. Os que possuem deficiência motora somam 6.741 habitantes e representam 2,06% da população. Com deficiência mental existem 3.625 habitantes, o que representa 1,11%. O menor percentual é de deficiência auditiva, com 2.914 habitantes, sendo 0,89% da população (Tabela 15).

**Tabela 15- População residente por tipo de deficiência permanente<sup>37</sup> - Vitória (ES) - 2010**

Tipo de deficiência permanente	Vitória (ES)	
	População	Participação
		% Vitória
Deficiência visual - não consegue de modo algum	745	0,23
Deficiência visual - grande dificuldade	7.585	2,31
Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	501	0,15
Deficiência auditiva - grande dificuldade	2.413	0,74
Deficiência motora - não consegue de modo algum	1.230	0,38
Deficiência motora – grande dificuldade	5.511	1,68
Mental/intelectual	3.625	1,11
<b>Total deficientes</b>	<b>21.610</b>	<b>6,6</b>
<b>Total população</b>	<b>327.801</b>	

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados da Amostra (disponível em [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)).

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: 1 - Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

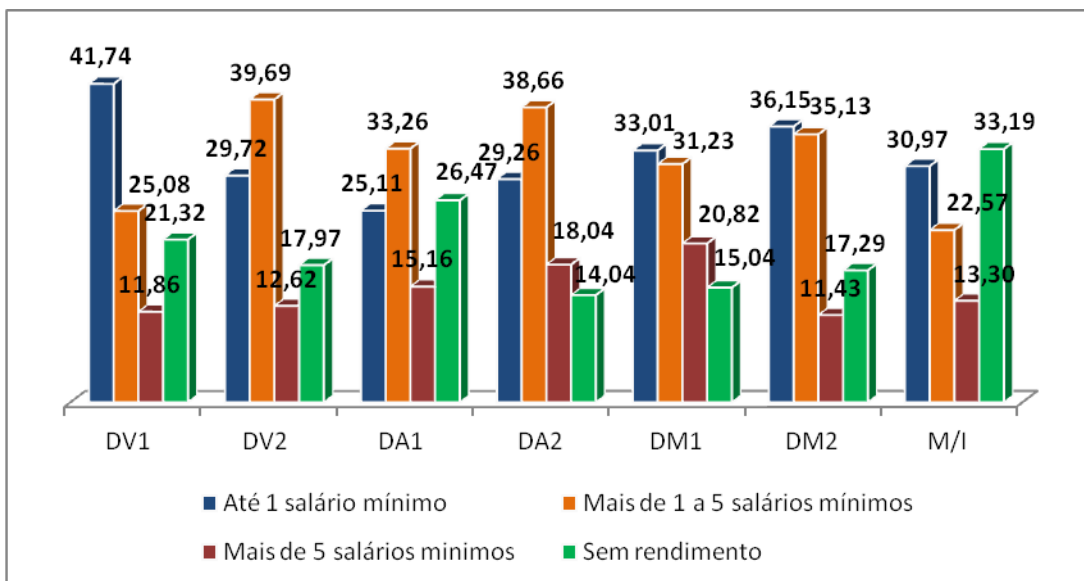
<sup>37</sup> No Censo Demográfico 2010, as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual. A investigação dos graus de severidade de cada deficiência permitiu conhecer a parcela da população com deficiência severa, que se constitui no principal alvo das políticas públicas voltadas para a população com deficiência. São consideradas com deficiência severa visual, auditiva e motora as pessoas que declararam ter grande dificuldade ou que não conseguiam ver, ouvir ou se locomover de modo algum, e para aquelas que declararam ter deficiência mental ou intelectual. A formulação das perguntas sobre pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 envolveu estudos realizados pelo IBGE, em conjunto com os países do MERCOSUL, para avaliar o conjunto de perguntas propostas pelo Grupo de Washington sobre Estatísticas das Pessoas com Deficiência (Washington Group on Disability Statistics - GW). Esses estudos se dividiram em um Teste Cognitivo e uma Prova-piloto Conjunta.

O Gráfico 4 traz informações sobre rendimento das pessoas com deficiência<sup>38</sup>. No caso de deficiência visual (cegueira) 41% têm rendimento médio de até um salário mínimo. Quando somado aos que não têm rendimento, esse percentual se eleva para 62%. O mesmo acontece com deficiência motora total, 48,05% desse grupo têm rendimento nominal mensal de um salário mínimo ou não tem rendimento. O percentual mais elevado de rendimento é na deficiência mental/intelectual, que atinge 64%, sem rendimento ou rendimento de até um salário mínimo, sendo que o percentual dos sem rendimento algum é de 33,19%.

---

<sup>38</sup> **Deficiência visual:** Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de enxergar (avaliada com o uso de óculos ou lentes de contato, no caso da pessoa utilizá-los), de acordo com a seguinte classificação: 1- Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de enxergar; 2- Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato; **Deficiência auditiva:** foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso da pessoa utilizá-lo, de acordo com a seguinte classificação: 1- Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir; 2- Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; **Deficiência motora:** foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar, no caso da pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação: 1- Não consegue de modo algum - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa; 2- Grande dificuldade - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar; **Deficiência mental ou intelectual:** foi pesquisado se a pessoa tinha alguma deficiência mental ou intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar etc. A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos de idade. Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose.

**Gráfico 4 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e as classes de rendimento nominal mensal - Vitória (ES) – 2010 (%)**



Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Dados do Universo.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV.

Obs: 1 - Estão incluídos os bairros Carapina I, Hélio Ferraz, De Fátima e Parque Industrial.

Legenda:

DV1: Deficiência visual - não consegue de modo algum

DV2: Deficiência visual - grande dificuldade

DA1: Deficiência auditiva - não consegue de modo algum

DA2: Deficiência auditiva - grande dificuldade

DM1: Deficiência motora - não consegue de modo algum

DM2: Deficiência motora - grande dificuldade

M/I: Mental/intelectual

Neste capítulo vimos os indicadores socioeconômicos de Vitória e, a partir deles, podemos inferir que o município apresenta índices considerados bons nas áreas sociais, como por exemplo, saúde, habitação e educação. Embora seja a capital com o maior PIB per capita do país, apresentar índices de desenvolvimento humano acima de 0,800 e configurar entre os primeiros lugares se comparada a outras capitais e municípios do país, ainda assim Vitória apresenta uma alta concentração de renda, que divide o município entre os mais pobres e os mais ricos em territórios visivelmente demarcados (como observamos no mapa 2).

Consideramos que a concentração de renda por parte de um grupo é uma das expressões de desigualdade social, mas que geram outras desigualdades para acesso aos bens sociais públicos como, por exemplo, à saúde, à educação, ao emprego, às condições dignas de habitação e higiene, segurança, transporte, dentre outros.



Essa desigualdade demanda investimentos e elaboração de políticas sociais que contribuam para a diminuição das distâncias sociais, de condições dignas de vida na sociedade capixaba e, conseqüente ampliação da qualidade de vida para todas as pessoas, o que pode ser medido pela garantia dos direitos sociais pela via das políticas públicas.

A educação é parte importante nesse processo e, portanto, os investimentos, tanto financeiros quanto políticos nesta área, são desafios a serem enfrentados pela gestão municipal, sobretudo num Estado Democrático. Sem um efetivo conjunto de políticas sociais e garantia dos direitos constitucionais, reduzir significativamente a desigualdade social torna-se tarefa mais difícil.

O município de Vitória apresenta muitos desafios para alcançar a qualidade de vida desejável para sua população, mas também apresenta processos positivos para diminuição das desigualdades e aumento dos indicadores de qualidade de vida e da educação.

#### 4.1 EDUCAÇÃO EM VITÓRIA E A POLÍTICA DE GESTÃO DA CIDADE

Neste item, propusemo-nos descrever, ainda que sucintamente, a organização da gestão da cidade no período de 2005 a 2012, bem como trazer a baila alguns indicadores da educação do município, a fim de situarmos as ações da educação especial ao contexto macro onde se desenvolveram.

Em 2005, assumiu a gestão da cidade o prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT), e como esperado pelo histórico ideológico do partido, apresentou um programa de governo que anunciava prioridade de investimentos em políticas sociais (diferente de 1989, quando o mesmo partido anunciava prioridade de investimentos na educação).

De acordo com o documento “Vitória: a cidade que a gente faz – programas estratégicos 2005 – 2008”, o resumo de investimentos para os 4 anos de gestão

representava um percentual de 61,7% para a área de políticas sociais, mas não especificava o percentual para cada programa, dentro dessa área. Um deles é o *Projeto Terra* (mais tarde denominado *Terra Mais Igual*), que previa a construção de moradias populares, aluguel social, bônus moradia e outras intervenções urbanísticas que demandam altos recursos. Portanto, podemos inferir que, priorizar a área social não significa prioridade para a educação.

Reconhecemos que, as condições sociais são imprescindíveis para a dignidade humana e nossa defesa, é por políticas de garantia das condições objetivas de vida digna para todos. Mas, como nos ajuda Cury (2002, p. 246) e com ele concordamos,

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Numa cidade que ainda mantém uma concentração de renda e onde 58, 61% da população possuem renda de até 3 salários mínimos, investir em educação para além de sua prescrição legal é necessário e urgente. Em relação às pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, 64% têm rendimento de até um salário mínimo ou não têm rendimento<sup>39</sup>.

É preciso considerar ainda que, mesmo com índice de 98% de cobertura no ensino fundamental, a SEME identificou cerca de 5000<sup>40</sup> pessoas, na faixa etária de 15 a 59, não alfabetizadas e fora da escola. Dentre os alunos da própria rede municipal de ensino, identificaram-se cerca de 5.000 alunos em defasagem

---

<sup>39</sup> Dados apresentados no capítulo anterior, respectivamente Mapa 2 e Gráfico 4.

<sup>40</sup> Dados do Programa Vitória Alfabetizada (2013)

idade/série, e desses, 1.200 não alfabetizados<sup>41</sup>. Esses dados retomam a afirmativa de Bobbio (1992), de que o problema da garantia de direitos não está na sua prescrição, mas que sejam realmente efetivados. Nesse caso, na efetivação de políticas educacionais.

Quanto aos processos organizacionais da gestão da cidade, foi instituído um modelo que contemplava três eixos estratégicos: 1. Defesa da vida e respeito aos direitos humanos; 2. Desenvolvimento sustentável com inclusão social; 3. Democratização a gestão pública.

Com o objetivo de alinhar o modelo de gestão aos objetivos apresentados para a cidade, no plano de governo e sob a perspectiva da gestão democrática, foram criados fóruns coletivos de gestão, em diferentes níveis de governo, estratificados em nível estratégico, nível tático e nível operacional. Esse modelo deveria garantir a participação de todos na gestão da cidade, desde o prefeito e os gestores das pastas correspondentes, ao técnico que atende diretamente ao munícipe.

Um dos espaços de diálogo que gostaríamos de destacar, foram as Câmaras Territoriais que reuniam gestores e técnicos dos equipamentos públicos municipais de cada região administrativa da cidade. O objetivo era de criar um espaço de debate das questões relativas àquele território. Para a educação, a possibilidade de um espaço institucional que elaborasse políticas articuladas é importante, no entanto, nem sempre as questões tinham encaminhamentos efetivos, dadas as limitações de cada equipamento público. A constituição de políticas articuladas, como nos aponta Prieto (2000), é condição para o enfrentamento das questões sociais. Para a autora,

O planejamento e execução de políticas para enfrentar as desigualdades sociais e democratizar o acesso a bens e serviços públicos, requerem a construção de espaços comuns e articulados entre as várias instâncias da administração pública. [...] enfrentar [as] condições de desigualdade requer uma administração concebida e exercida pela articulação entre os vários agentes e agências de promoção do bem-estar social. (PRIETO, 2000, p. 49-50).

---

<sup>41</sup> Dados do Programa Aprender Mais (2013).

Em relação ao município de Vitória, mais uma vez esbarramos no problema da efetivação das propostas, em detrimento da proposição idealizada.

Importa destacar ainda a existência e o funcionamento dos conselhos municipais, em várias áreas sociais, que mantinham reuniões periódicas coordenadas pela Secretaria de Assistência Social: conselhos de educação, de saúde, de assistência social, dos direitos das pessoas com deficiência, do idoso, da mulher, dentre outros. Percebemos avanços com a atuação dos conselhos, com publicação de resoluções que regulamentaram políticas em execução.

Quanto à gestão da educação no município, no período de 2005 a 2012, assumiram a pasta duas professoras da Universidade Federal do Espírito Santo. A primeira permaneceu à frente da SEME, de 2005 a 2008, e assumiu a perspectiva da *Educação para a paz: por uma escola ética e de qualidade social*, concepção que correspondia a um dos programas estratégicos para a cidade, intitulado *Vitória da Paz*. A segunda assumiu a gestão no período de 2009 a 2012, com a proposta de *Escola: uma experiência compartilhada*. Também em acordo com a proposta de gestão democrática do governo<sup>42</sup>.

Dentre os programas implantados nesse período (2005 a 2012), são dignos de nota o *Programa de Educação em Tempo Integral*, o *Sistema Municipal de Avaliação da Educação de Vitória – SAEMV*, a montagem da equipe de mobilização estudantil, a criação de postos de trabalho para professores de música, ciências sociais, filosofia e para especialistas em educação infantil, ensino fundamental, gestão escolar, educação especial e educação de jovens e adultos, para atuarem no âmbito da SEME (administração central). A formação de servidores da educação e da comunidade escolar foi potencializada com a criação da *Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação – GFDE*<sup>43</sup>, cuja

---

<sup>42</sup> O prefeito, eleito em 2005, foi reeleito em 2008, portanto, o programa de governo, no período 2009 a 2012, seguiu sem alterações conceituais em sua proposta e o modelo de gestão ao qual nos referimos foi praticado nas duas gestões.

<sup>43</sup> A gerência de formação foi criada em 2006 com a publicação do Decreto nº 12.666, que estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da SEME.

política previa várias modalidades de formação continuada para os profissionais da educação, servidores e comunidade escolar. Nessa época, também foi criada a *Escola de Governo*, cuja gerência colegiada foi coordenada teve a coordenação da SEME, no período de 2006 a 2008.

Especificamente em relação à educação especial, houve a criação de 7 escolas bilíngues, a ampliação do quantitativo de salas de recursos, com o apoio do programa federal de *Salas de Recursos Multifuncionais*. Além disso, aconteceu a organização de concurso interno para profissionais efetivos atuarem no Atendimento Educacional Especializado, bem como a manutenção e ampliação de projetos em andamento, o que será detalhado em item específico sobre a política de educação especial de Vitória.

Um dado relevante, relacionado ao quadro de pessoal do magistério da rede municipal de ensino de Vitória, é o nível de escolaridade. No ano de 2012, 3.021 profissionais possuíam especialização (o que representava 81,45% do total de profissionais), 215 profissionais possuíam mestrado e 15 possuíam doutorado. Com magistério em nível de ensino médio, apenas 5 profissionais. Portanto, quase 90% do quadro da rede municipal possuíam especialização, mestrado ou doutorado (Tabela 16).

**Tabela 16 - Professores por Classe/Nível, Vitória (ES) – 2012**

Cargo	Magistério	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
PEB I - Ed. Infantil	0	100	602	9	0	711
PEB II - 1º ao 5º ano	2	156	772	42	3	975
PEB III - 6º ao 9º ano	2	161	1085	115	8	1371
PEB IV - Coordenador/Pedagogo	1	39	562	49	4	655
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>459</b>	<b>3021</b>	<b>215</b>	<b>15</b>	<b>3715</b>

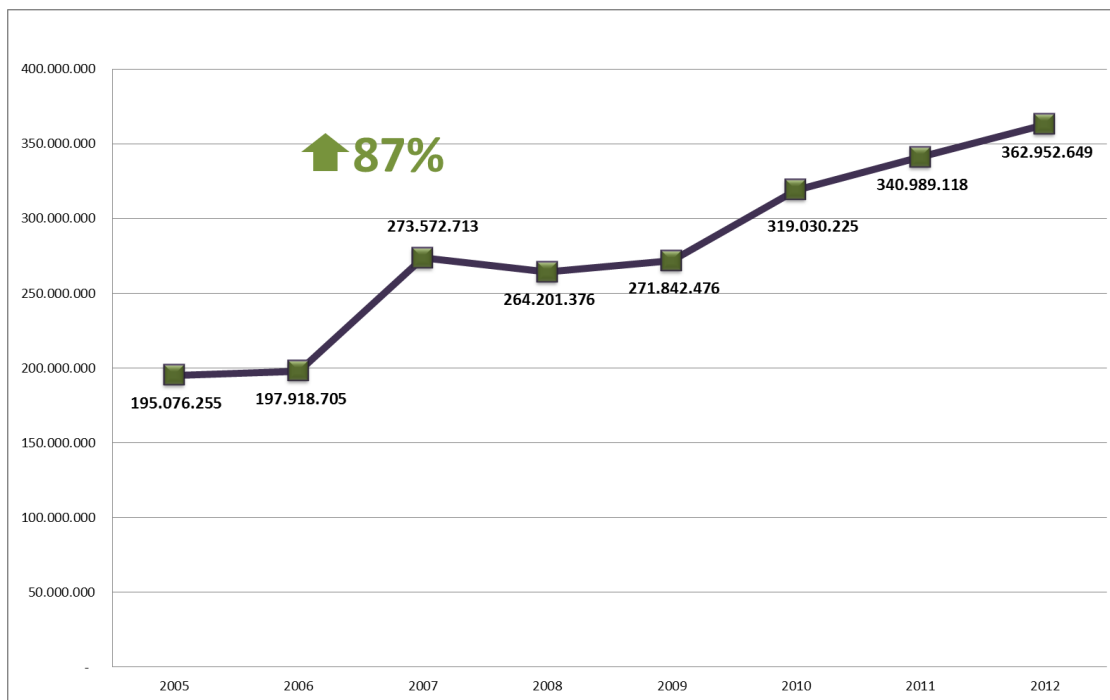
Fonte: Gerência de Recursos Humanos - SEME/PMV.  
Elaboração: Gerência de Planejamento - SEME/PMV.

Em relação às despesas<sup>44</sup> na educação, estas obtiveram um aumento de 87%, comparando-se 2012 em relação a 2005, conforme se observa no Gráfico 5. Em

<sup>44</sup> Politicamente, consideramos que os recursos financeiros utilizados na educação devem ser vistos como “investimento”, na medida em que a educação é um direito social fundamental e

2012, o valor total das despesas foi de R\$ 362.952.749,00, entre despesas com pessoal, custeio e investimento.

**Gráfico 5 - Evolução das despesas na educação, Vitória (ES) 2005-2012 (R\$)**



Fonte: Secretaria de Fazenda - SEMFA/PMV.

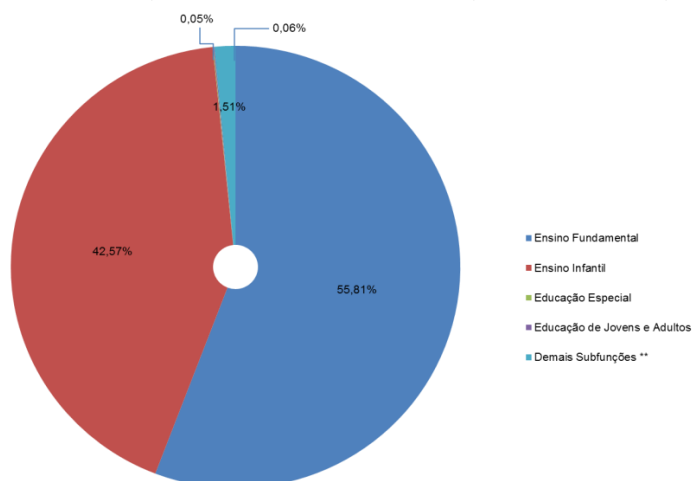
Elaboração: Subsecretaria de Gestão Estratégica - Seges/SUB-GP/PMV.

\*Valores Constantes com base em Dez/2012, corrigidos pelo IPCA.

No Gráfico 6, é possível identificar como são alocados os recursos por etapa, da educação básica e modalidades de ensino, em 2012. A etapa do ensino fundamental absorve 55,81% dos gastos públicos e a educação infantil 42,57%. A educação de jovens e adultos representa 0,05% e os gastos com a educação especial representam 0,06% do total de gastos na educação.

---

fundante de uma sociedade igualitária. No entanto, para a contabilidade pública, a classificação do orçamento público é feita entre despesas e receitas. As despesas podem ser de capital ou corrente. Nas despesas correntes são contabilizados os gastos com custeio, ou seja, destinados à manutenção da máquina pública e despesas de capital representam o Investimentos em obras e material permanente. Por esse motivo, mantivemos a expressão “despesas”.

**Gráfico 6 - Composição da despesa na educação por subfunção - Vitória (ES) – 2012**

Fonte: Secretaria de Fazenda - Semfa/PMV.

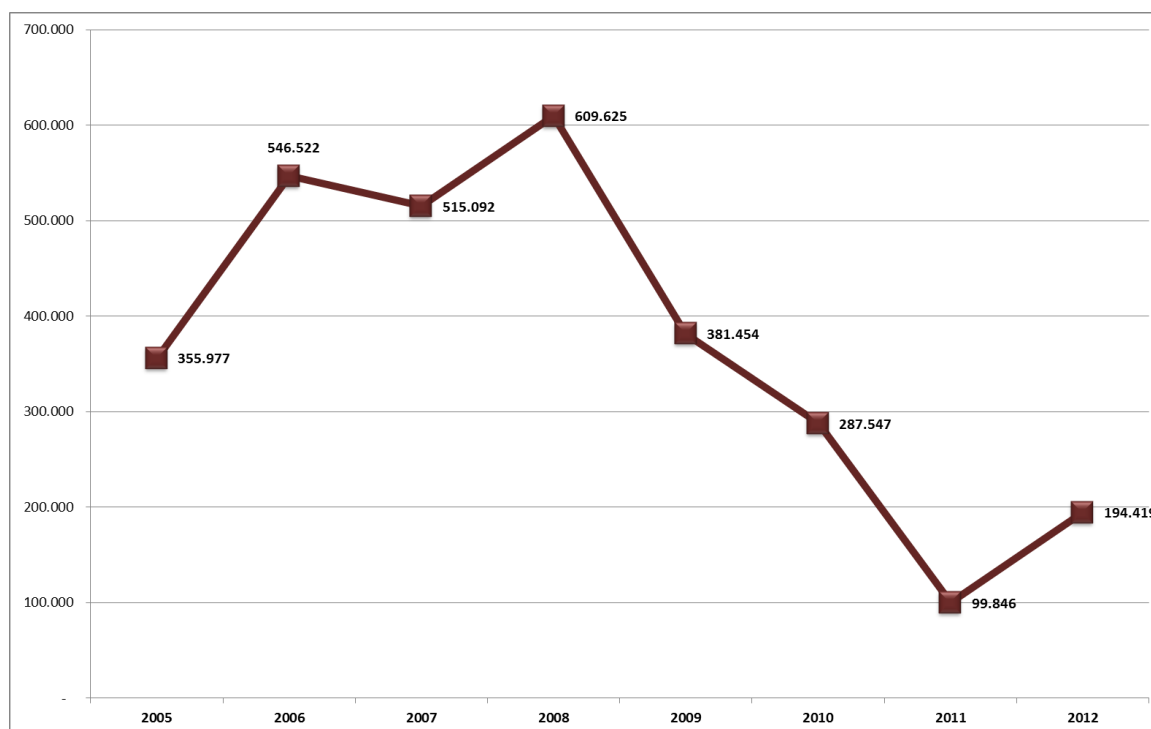
Elaboração: Subsecretaria de Gestão Estratégica - Seges/SUB-GP/PMV.

\*Valores Constantes com base em Dez/2012, corrigidos pelo IPCA.

\*\*Despesas administrativas

As despesas na modalidade de educação especial são melhores detalhadas no Gráfico 7. Observamos que, no período de 2005 a 2008, houve um aporte significativo de recursos destinados à educação especial, alcançando, em 2009, o montante de cerca de R\$ 609 mil. Porém, a partir de 2009, o valor de recursos aplicados nesta modalidade sofreu uma queda acentuada, chegando em 2011 a pouco mais de R\$ 99 mil. Isso pode ser explicado pelo não repasse de recursos a APAE de Vitória, devido a não formalização de convênios (sobre isso explicaremos mais adiante), visto que, conforme consta no *Quadro de Detalhamento de Despesas – QDD da SEME/Vitória* (Tabela 17), os recursos destinados à educação especial são em grande parte para repasse de convênios. Nota-se que em 2009 o valor do repasse para a APAE de Vitória se deu na forma de consultoria via contratos de prestação de serviços (sobre isso também falaremos adiante). Importante ressaltar que, as despesas com os alunos públicos alvo da modalidade Educação Especial, da Rede Municipal de Ensino, estão incluídas nas despesas da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos.

**Gráfico 7 - Evolução das despesas na subfunção educação especial, Vitória (ES)- 2005-2012 - (R\$)**



Fonte: Secretaria de Fazenda - Semfa/PMV.

Elaboração: Subsecretaria de Gestão Estratégica - Seges/SUB-GP/PMV.

\*Valores Constantes com base em Dez/2012, corrigidos pelo IPCA.

**Tabela 17 - Quadro de detalhamento de despesas na função da modalidade de educação especial – 2005-2012, Vitória (ES) – PMV<sup>45</sup>**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Subvenções Sociais	107.920,04	199.788,00	220.879,96	320.220,00	35.608,40	12.369,28		
Equipamentos e Materiais Permanentes	2.813,20							
Formação		15.440,00	6.930,00	6.187,58	9.279,61	7.885,00		8.900,00
Consultoria		164.650,00	132.000,00	132.000,00	223.450,28	137.259,62	90.369,10	150.345,52
Diversos	103.472,69		14.179,83	10.334,14	37.604,02	86741,19		35.772,45
Total								

Fonte: SEMFA/PMV.

Elaboração: Gerência de Planejamento SEME/PMV.

<sup>45</sup> O recurso para celebração de convênio com APAE/Vitória era o de subvenções sociais. Em 2009, o recurso repassado à APAE/Vitória foi o de consultoria.



Quanto ao planejamento da rede física, ação que visa garantir um dos elementos do direito à educação, ou seja, o acesso à escola, percebemos a ampliação nos equipamentos públicos dessa natureza. No período de 2005 a 2012 foram construídos quatro novos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, totalizando quarenta e seis CMEIs (Tabela 18). Quando observamos a evolução das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, o quantitativo é ainda maior. Em 2004 a rede contava com trinta e nove EMEFs e em 2012 passou a contar com cinquenta e três unidades de ensino fundamental.

**Tabela 18 - Evolução de equipamentos da educação - Vitória (ES) 2004 - 2012**

Equipamentos	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Educação Infantil – CMEI	42	44	44	45	45	45	46	46	46
Educação Infantil – Núcleo Brincarte	0	0	0	4	6	7	7	5	5
Ensino Fundamental – EMEF	39	44	48	49	51	51	52	53	53

Fonte: Secretaria de Educação - SEME/PMV.  
Elaboração: Gerência de Informações Municipais - Seges/PMV.

A rede passou a contar também com os *Núcleos Brincarte*<sup>46</sup>, destinados a atendimento para crianças do Tempo Integral.

Além dessa ampliação, houve uma redução da quantidade de alunos por turma em atendimento a Resolução nº 07/2008 do Conselho Municipal de Educação de Vitória que estabelecia os parâmetros de número máximo de alunos por turma. Na referida resolução, os novos parâmetros, são de no máximo 25 alunos por sala de aula em turmas do 1º ao 3º ano, 28 alunos em turmas do 4º ao 5º ano e 32 alunos em turmas do 6º ao 9º ano.

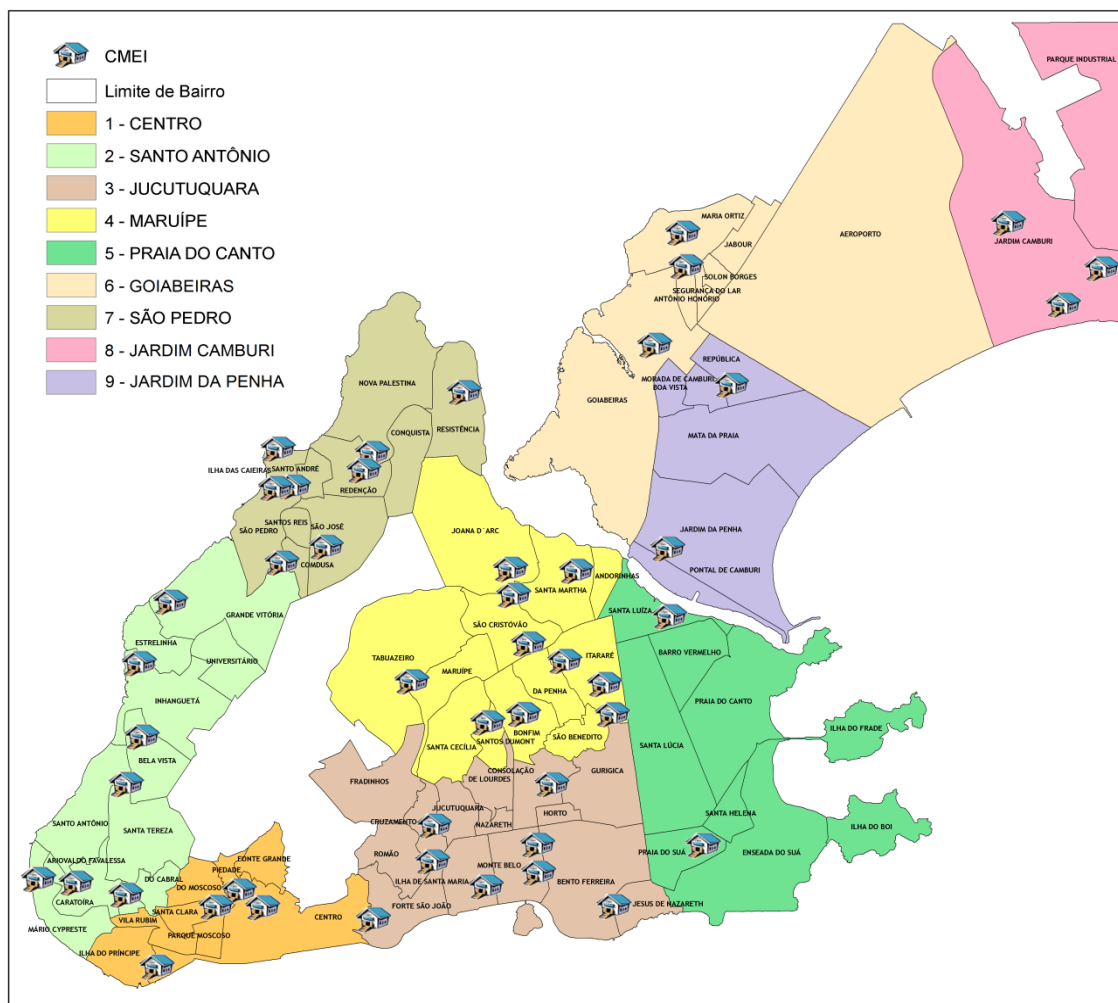
Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, voltada para o atendimento de crianças até 5 anos de idade, conforme inciso II do Art. 4º da LDBEN/1996, a rede municipal de educação infantil está estruturada hoje em

---

<sup>46</sup> Os núcleos Brincarte são espaços voltados ao atendimento integral das crianças de quatro a seis anos. Ali são realizadas ações socioeducativas, recreativas, esportivas e culturais complementares às atividades escolares desenvolvidas nos CMEIs de Vitória. (Disponível: <http://vitoria.es.gov.br/educaçao>)

quarenta e seis CMEIs distribuídos em todo o território, sendo que há uma concentração desses equipamentos nas regiões mais vulneráveis do território, como podemos perceber no Mapa 3.

**Mapa 3 - Centro Municipal de Educação Infantil por Bairro e Região, Vitória (ES) - 2012**



Fonte: Assessoria Técnica de Planejamento – SEME/PMV.  
Elaboração: Gerência de Informações Municipais – SEGES/PMV.

Com o avanço da rede física, já mencionado, o município conseguiu ampliar o atendimento à população de 0 a 3 anos. Em 2005, a taxa de cobertura de 0 a 3 anos era de 35% com 6.792 matrículas; em 2012 a taxa de cobertura alcançou 64,4%, o que correspondia a 10.304 matrículas nessa faixa etária. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada em 2009, em todo o país, apenas 18,4% da população de até 3 anos de idade tinham acesso à creche e, neste ano, em Vitória a taxa era de 52,02%, (Tabela 19).

**Tabela 19 - Matrículas na educação infantil - Creche - Vitória (ES) 2005 - 2012**

Ano	Matrículas	População de 0 a 3 anos	Taxa de Cobertura - Creche (%)
2005	6.792	19.216	35,35
2006	6.767	19.448	34,80
2007	7.373	18.002	40,96
2008	7.425	17.405	42,66
2009	8.887	17.083	52,02
2010	9.935	15.743	63,11
2011	9.875	15.813	62,45
2012	10.304	15.941	64,63

Fonte: Censo Escolar/INEP; Assessoria Técnica de Planejamento - SEME/PMV; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - Censo Demográfico 2010 e Datasus.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - Seges/PMV.

Nota: Estimativas populacionais Datasus.

De 2000 e 2010: IBGE - Censos Demográficos.

Em 2006: IBGE - Estimativas preliminares para os anos intercensitários dos totais populacionais, estratificadas por idade e sexo pelo MS/SE/Datasus.

De 2007 - 2009: IBGE - Estimativas elaboradas no âmbito do Projeto UNFPA/IBGE (BRA/4/P31A) - População e Desenvolvimento. Coordenação de População e Indicadores Sociais.

No que se refere à educação infantil – pré-escola –, a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE, 2001/2010, para o fim da década, foi de 80% de cobertura para a população na faixa etária de 4 a 6 anos. O município atingiu em 2010 a taxa de cobertura de 81,14%, passando de 6.322 matrículas para 7.295 em 2011. Em 2012, as matrículas totalizaram 7.863 alunos, alcançando uma cobertura de 97,3% da população nesta faixa etária (Tabela 20).

**Tabela 20 - Matrículas na educação infantil – Pré-Escola - Vitória (ES) 2005 - 2012**

Ano	Pré-Escola	População de 4 a 6 anos*	Taxa de Cobertura - Pré-Escola
2005	10.846	14.571	74,44
2006	11.032	14.746	74,81
2007	9.889	14.172	69,78
2008	9.558	13.797	69,28
2009	8.957	13.647	65,63
2010	6.322	7.791	81,14
2011	7.295	7.818	93,31
2012	7.683	7.892	97,35

Fonte: Censo Escolar/INEP; Assessoria Técnica de Planejamento - SEME/PMV; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - Censo Demográfico 2010 e Datasus.

Elaboração: Gerência de Informações Municipais - Seges/PMV.

Nota: Estimativas populacionais Datasus:

\* O ensino fundamental de 9 anos foi implantado em 2010 Nos anos anteriores a pré-escola atendia crianças de 4 a 6 anos de idade, após 2010 a população da pré-escola é de 4 e 5 anos de idade.

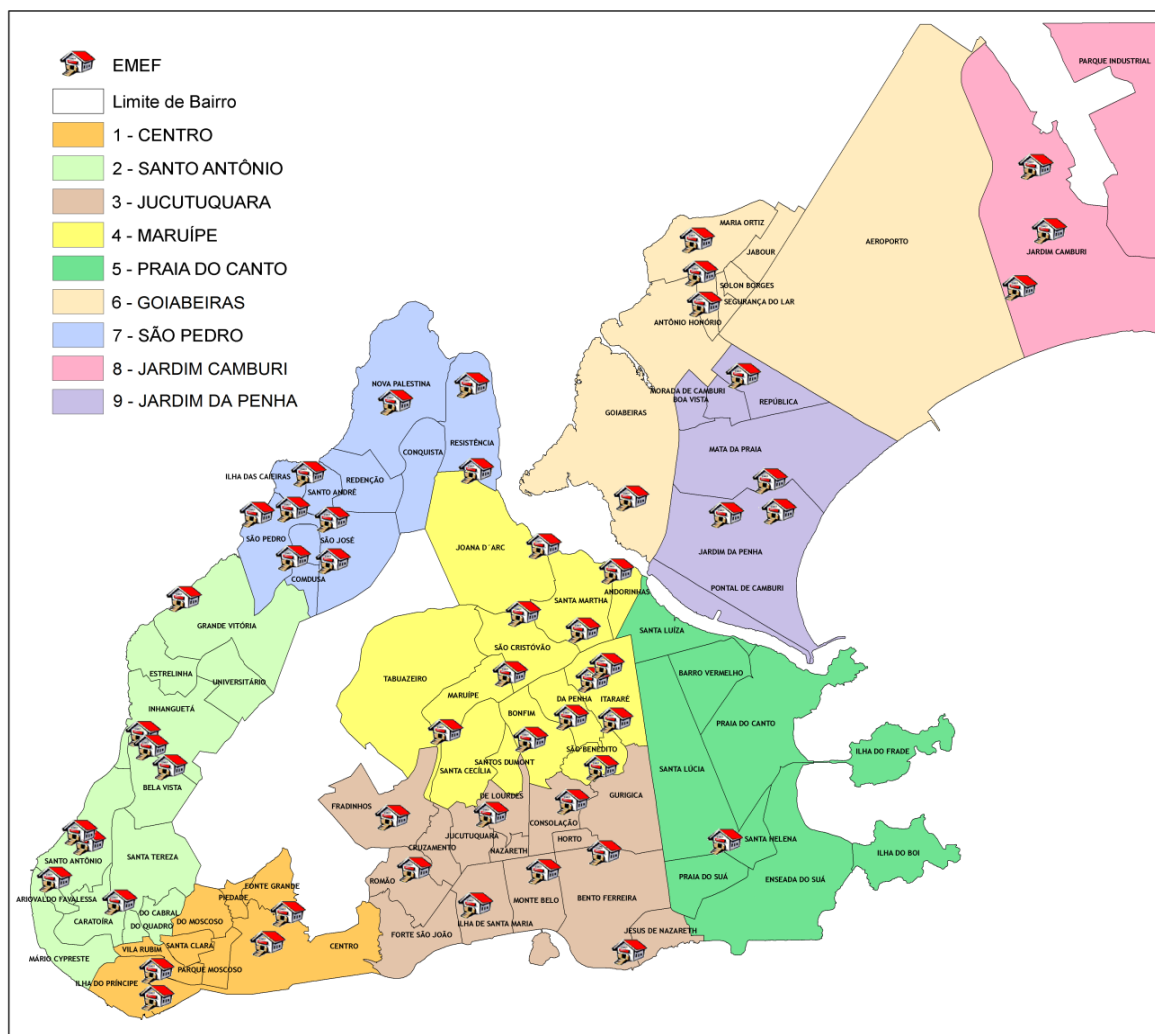
De 2000 e 2010: IBGE - Censos Demográficos.

Em 2006: IBGE - Estimativas preliminares para os anos intercensitários dos totais populacionais, estratificadas por idade e sexo pelo MS/SE/Datasus.

De 2007 - 2009: IBGE - Estimativas elaboradas no âmbito do Projeto UNFPA/IBGE (BRA/4/P31A) - População e Desenvolvimento. Coordenação de População e Indicadores Sociais.

O ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, está voltada para o atendimento de crianças de 6 a 14 anos de idade. O ensino fundamental está dividido em dois segmentos: os anos iniciais, que abrangem do 1º ao 5º ano, e os anos finais, compreendidos entre o 6º e o 9º ano (Mapa 4).

**Mapa 4 - Escolas Municipais de Educação Fundamental por Bairro e Região, Vitória (ES) – 2013**



Fonte: Assessoria Técnica de Planejamento – SEME/PMV.  
 Elaboração: Gerência de Informações Municipais – SEGES/PMV.

Embora a rede física tenha sido ampliada, isso não refletiu no aumento do quantitativo de matrículas no ensino fundamental. Tal fato pode ser explicado pela própria característica da pirâmide etária que mostra uma redução significativa da população na faixa etária de 6 a 15 anos, pelas políticas de redução da repetência e de abandono escolar e ainda pelas políticas de correção de fluxo.

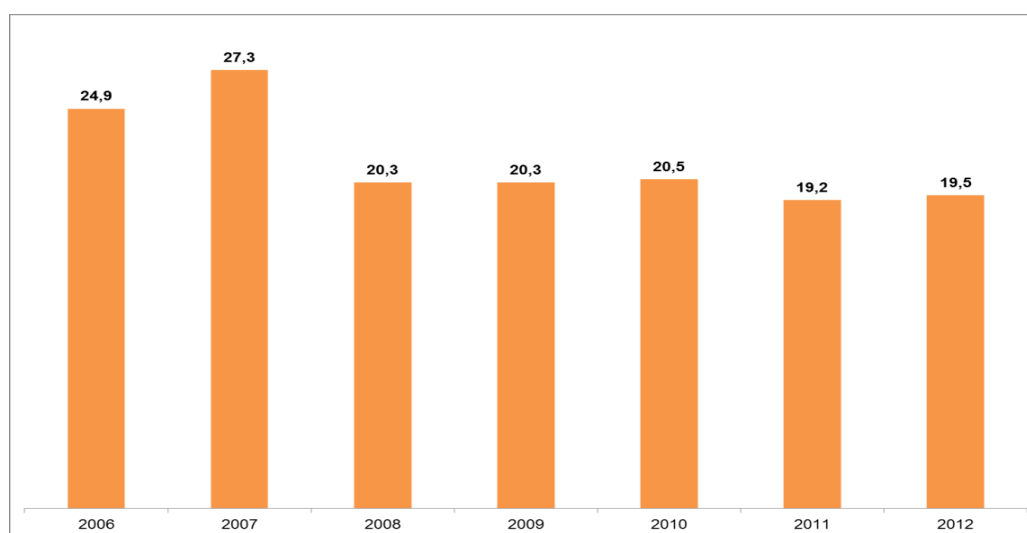
**Tabela 21 - Matrículas no ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos - Vitória (ES) 2005 - 2012**

Ano	Ensino Fundamental			EJA (modalidade)
	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Fundamental
2005	16.414	16.703	<b>33.117</b>	0
2006	16.898	16.055	<b>32.953</b>	0
2007	16.622	15.845	<b>32.467</b>	130
2008	15.762	13.891	<b>29.653</b>	2.731
2009	15.354	13.650	<b>29.004</b>	2.527
2010	16.554	13.630	<b>30.184</b>	2.260
2011	15.647	13.062	<b>28.709</b>	2.579
2012	15.055	12.687	<b>27.742</b>	3.118

Fonte: Censo Escolar/INEP; Assessoria Técnica de Planejamento - SEME/PMV.  
Elaboração: Gerência de Informações Municipais - Seges/PMV.

A taxa de distorção idade/série teve leve redução, mas ainda alta para o município. Em 2006 era de 24,9% e em 2012 alcançou o índice de 19,5%, ou seja, uma queda de 5,4% no período 2006-2012 (Gráfico 8).

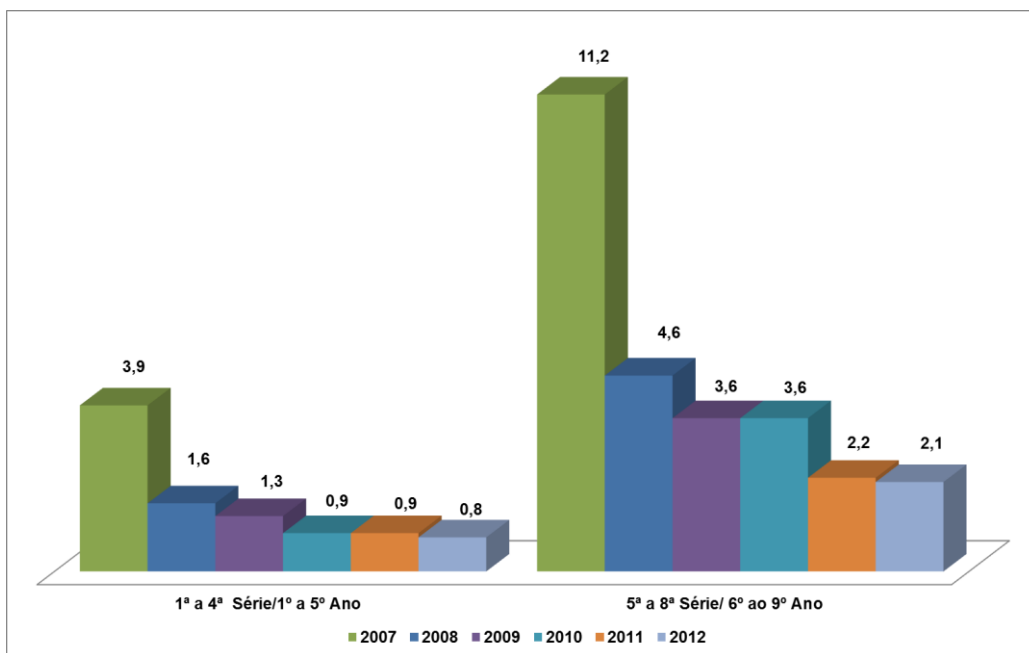
**Gráfico 8 - Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental rede de ensino municipal de Vitória (ES) 2006 – 2012**



FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.  
Elaboração: Gerência de Planejamento – SEME/PMV.

A taxa de abandono no ensino fundamental também reduziu, passando de 3,9% para 0,8% nas séries iniciais e de 11,2% para 2,1% nas séries iniciais no período de 2007 a 2012 (Gráfico 9).

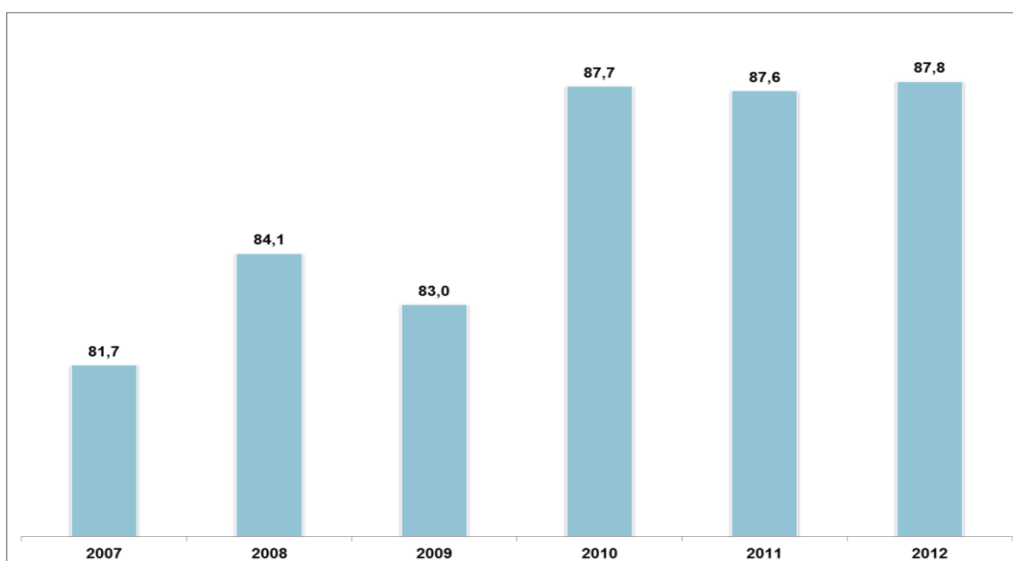
**Gráfico 9 - Taxa de abandono no ensino fundamental rede municipal Vitória (ES) 2007 – 2012**



FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.  
Elaboração: Gerência de Planejamento – SEME/PMV.

A taxa de aprovação aumentou cerca de 6% comparando-se 2012 em relação a 2007 (Gráfico 10). A aprovação do ensino fundamental em 2012 era de 87,8%.

**Gráfico 10 - Taxa de aprovação no ensino fundamental - rede municipal Vitória (ES) 2007 – 2012**



FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.  
Elaboração: Gerência de Planejamento – SEME/PMV.

Descrevemos neste item os indicadores da educação em Vitória e uma síntese do modelo de gestão para a cidade, adotado no período de 2005 a 2012. Nosso objetivo foi apresentar o município a partir de seus dados, sistematizados pelos órgãos de pesquisa (conforme as fontes apresentadas em cada tabela, mapa ou gráfico).

Vimos que Vitória é uma cidade com índices favoráveis de desenvolvimento, mas também apresenta desigualdades em seu território que são ainda desafios para as políticas sociais. Os índices da educação também são preocupantes em relação à taxa de defasagem idade/série, por exemplo, bem como a taxa de aprovação. Se considerarmos o acesso e a permanência na escola (bases para assegurar o direito à educação) e o nível de escolaridade dos professores (cerca de 90% com pós-graduação) poderíamos esperar índices mais elevados. Obviamente outras condições precisam ser garantidas para que a qualidade social da educação seja alcançada e a efetividade da aprendizagem seja garantida. Registramos aqui uma lacuna a ser investigada em outras pesquisas, visto não ser esse nosso objetivo neste trabalho.

Cabe ressaltar que, a discussão referente às responsabilidades do município para com a educação baseada em sua autonomia política, normativa, administrativa e financeira, asseguradas a partir da Constituição Federal de 1988, trazidas por Rodrigues (2004) apontam para as possibilidades desse ente federado em assumir políticas públicas que garantam os direitos sociais. Percebemos que essas possibilidades são afeitas ao município de Vitória quando analisamos os seus indicadores socioeconômicos e educacionais até o momento apresentados.

## 5. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM VITÓRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Como enunciado nas considerações iniciais, este trabalho foi motivado pela nossa experiência profissional na educação do município de Vitória e pela pesquisa de Mestrado concluída em 2005.

Assim, no capítulo a seguir apresentaremos o movimento de elaboração da política de educação especial no período de 1989 a 2004 a partir das objetivações de nosso estudo de Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), com o título *Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004: implicações nas políticas de educação especial*.

O objetivo de trazermos os processos antecedentes ao período deste trabalho é a tentativa de não *fragmentar a história*. Embora seja nosso foco de análise o período de 2005 a 2012. Entendemos que os recortes, por vezes necessários em processos de pesquisa, podem/devem ser considerados em seus antecedentes no sentido de trazer elementos que nos possibilitem maior compreensão dos movimentos atuais, como é o que nos propusemos fazer nesse momento.

### 5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1989 A 2004: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Sob a égide do direito à educação como direito social, público e subjetivo constitucionalmente assegurado, em nosso estudo de mestrado buscamos analisar as responsabilidades do poder público municipal de Vitória na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação. O ano de 1989 foi escolhido para início da análise proposta por ter sido nesse período de gestão (1989 – 1992) que se iniciou oficialmente, na política de educação desse município, o programa de atendimento ao grupo de alunos público-alvo da modalidade Educação Especial, com efetiva implementação a partir de 1991.



Anterior a esta data, os alunos com deficiência que por ventura estivessem matriculados na rede pública municipal de ensino não tinham efetivo acompanhamento de um setor de educação especial municipal. Podemos levantar algumas hipóteses quanto ao atendimento dos alunos com deficiência no município de Vitória, matriculados ou não em escolas municipais. No caso de alunos com deficiência visual, poderiam ser acompanhados pelo professor itinerante contratado pela *Secretaria de Estado da Educação – SEDU*, que à época mantinha esse serviço para todos os alunos das escolas estaduais e municipais e ainda mantinha um centro de atendimento que funcionava na biblioteca pública estadual.

No caso dos alunos com deficiência auditiva, a orientação (anterior a 1991) era a de que frequentassem a *Escola Estadual Oral e Auditiva*, também mantida pela SEDU. A política dessa escola era a de que os alunos com deficiência auditiva só passassem a frequentar a escola comum a partir da 4<sup>o</sup> série e após estarem alfabetizados. Os alunos com deficiência intelectual frequentavam as classes especiais nas escolas estaduais e/ou estavam exclusivamente nas instituições especializadas. Alguns alunos com deficiência física tinham atendimento no *Centro de Reabilitação Física do Espírito Santo – CREFES*. Não temos dados mais específicos de alunos público-alvo da modalidade Educação Especial matriculados em escolas municipais de Vitória anterior a 1989.

Em nosso estudo de mestrado, nossa questão central foi investigar quais princípios orientaram a construção da política de educação especial nesse município e como esta foi expressa no planejamento e nas ações político-administrativo-pedagógicas da Secretaria de Educação, ou seja, interessava-nos a política de educação municipal e como esta influenciava a política de educação especial. A partir da análise documental, buscamos correlacionar os projetos e ações ao movimento da política de educação implementada em cada período que á época identificamos como marcos diferenciais que definiram a configuração dos modelos adotados.

No período de 1989 a 1992 ocorreu a implantação da modalidade de educação especial em Vitória, baseado na concepção de integração escolar (próprio do discurso nacional à época) e coordenado pela *Comissão de Implantação do Departamento de Educação Especial*. A educação de Vitória passava por uma transformação na forma de fazer educação, desde uma proposta considerada democrática pelos educadores (a gestão da cidade estava com o Partido dos Trabalhadores) aos investimentos financeiros superiores aos legalmente prescritos (35% assegurado na Lei Orgânica Municipal).

O estudo de Mestrado apontou que o *modelo médico psicológico* estava presente no projeto de educação especial de 1991, traduzido nas propostas de anamnese, laudo médico, prontuários, organização pedagógica para alunos com deficiência que permitiam transitar entre o ensino regular e a instituição especializada no mesmo turno, ou seja, o aluno com deficiência frequentava a classe comum da escola regular em alguns dias da semana e em outros frequentava a instituição especializada.

Foi possível também identificar avanços para a época, evidenciados na proposta de formação continuada, avaliação pedagógica e assessoria às unidades de ensino onde os alunos estavam matriculados e o esforço da equipe e não implementar *classes especiais*, comum aos modelos da época, inclusive na educação do Estado do Espírito Santo.

A *Comissão de Estruturação do Departamento de Educação Especial* considerava importante a constituição de uma equipe multidisciplinar que contemplasse várias áreas do conhecimento. Sob essa perspectiva foi realizado concurso público para as áreas de psicologia, fonoaudiologia, serviço social e fisioterapia. Compunham ainda a equipe pedagogos e professores de educação física do quadro efetivo do magistério, convidados a compor a equipe. Se por um lado a intenção era a de potencializar os processos de avaliação diagnóstica e orientação aos profissionais das unidades de ensino, por outro provocou um fortalecimento do “modelo médico”, uma vez que as escolas entendiam que os profissionais da área da saúde deviam realizar os atendimentos terapêuticos dentro das escolas.

Após o pleito eleitoral de 1992, assumiu a gestão da cidade o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No período de 1993 a 1995 houve uma proposta de continuidade das ações implementadas na gestão anterior. Os dados analisados demonstraram uma consolidação do trabalho da educação especial. A organização da *Divisão de Educação Especial* no organograma da Secretaria de Educação deu mais autonomia ao trabalho e possibilitou o aumento no quantitativo de profissionais com especialização nas áreas de deficiência intelectual, auditiva, visual e física. As salas de recursos funcionavam em unidades de ensino localizadas nas regiões administrativas<sup>47</sup> da cidade, e eram criadas de acordo com a necessidade de atendimento educacional especializado e o quantitativo de alunos.

Nos períodos acima referidos, a política educacional e a proposta de educação especial identificavam-se inicialmente com o período de redemocratização da sociedade brasileira iniciado na década de 1980 com a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais de reivindicação de direitos. Nos anos finais, foi possível perceber uma transição entre os pressupostos político-ideológicos da Constituição Federal de 1988 e o processo de redefinição do papel do Estado iniciado com a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1990.

Segundo Arelaro (2003, p. 15),

[...] a década de 1990 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e significativos: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um projeto político-econômico para o Brasil, presente especialmente nas propostas de governos municipais progressistas, eleitos em 1989; de outro lado, a eleição de Fernando Collor de Mello para a Presidência da República, com um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o País na era da modernidade.

No segundo semestre de 1995 foi implantado na Secretaria de Educação o *Programa Sucesso Escolar* que provocou mudanças significativas na política educacional do município. O programa estabelecia medidas que revelavam a

---

<sup>47</sup> A cidade é dividida em regiões de acordo com a proximidade geográfica e complexidade administrativa. À época, eram 7 regiões, hoje totalizam 9.

apropriação do modelo mercadológico aplicado à educação. Em relação a educação especial, a partir do ano letivo de 1999 foi implantado o *Projeto Unidades Polo*, considerado uma inflexão na proposta de educação escolar para os alunos público-alvo da modalidade Educação Especial. Esse programa foi organizado e implementado em um curto espaço de tempo (3 meses) e não foi discutido com a comunidade escolar e sociedade civil, como aconteceu por ocasião do início da proposta (em 1990-1991).

O *Programa Unidades Polo* consistia em estruturar administrativa e pedagogicamente 1(uma) unidade de ensino em cada região administrativa da cidade para atendimento aos alunos público-alvo da modalidade Educação Especial, identificadas a partir de critérios de localização, condições de acesso via transporte público e a oferta de séries iniciais e finais do ensino fundamental. Além disso, havia a promessa de adaptações arquitetônicas e um pedagogo a mais para orientar o trabalho na educação especial o que também *atrasou* o processo de inclusão escolar na medida em que todas as questões escolares dos alunos com deficiência passavam a ser de responsabilidade desse profissional reforçando o processo de *exclusão na escola* (FERRARO, 1999).

Embora a Portaria de Matrícula nº 001/1999 garantisse que a busca de matrícula nas unidades polo era optativa para a família, essas unidades foram identificadas como as que estavam *preparadas* para o trabalho pedagógico com os alunos contemplados pelas políticas de educação especial, tanto no imaginário das famílias quanto dos profissionais que passaram a transferir os alunos para essas sete escolas. Esse movimento fez com que o pressuposto que fundamentava a sua idealização fosse ganhando novos contornos pela comunidade escolar.

No ano de 2001 surgiu a primeira ação relacionada aos alunos com altas habilidades ou superdotação<sup>48</sup>, o *Programa de Desenvolvimento da Criatividade – PDC* (que deu origem ao *Centro de Desenvolvimento do Talento*, extinto em 2012). Para que ocorressem os atendimentos, as unidades de ensino promoviam

---

<sup>48</sup> Estamos utilizando a terminologia segundo a Lei nº 12.796/2013, que altera, dentre outros, o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

uma triagem utilizando uma ficha de indicação do estudante e as informações eram categorizadas pelos professores de altas habilidades ou superdotação para posterior atendimento na sala de recurso.

Nesse mesmo ano (2001), a Rede Municipal de Ensino de Vitória realizou o primeiro concurso interno de localização de professores efetivos da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) para atuação na Modalidade Educação Especial. Além desse concurso interno, há a realização de concurso público para contratação temporária de professores que passam por uma avaliação de título e a realização de aula prática examinada por uma banca constituída por professores e pedagogos efetivos da rede.

Em 2002 a equipe de educação especial passa a não mais utilizar a terminologia unidades polo visto que esta expressão havia construído o equívoco de “escola para matricular alunos com deficiência” (GOBETE, 2005) e estas passaram a ser identificadas como unidades de ensino com serviços de apoio regionalizados para atendimento especializado. Esses serviços de apoio foram identificados como *Laboratórios Pedagógicos*, com o objetivo de trabalhar pedagogicamente, no contraturno, as especificidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas unidades de ensino do entorno, modelo que perdurou até 2008. Segundo o plano de ação da educação especial para o ano de 2000, os Laboratórios Pedagógicos são,

[...] serviços de apoio à escolarização prestado por professores especializados nas áreas de deficiência visual, auditiva e mental, contratados e localizados nas UPs para atender, temporariamente, os alunos encaminhados pela equipe multidisciplinar de forma individual ou em pequenos grupos em ambiente próprio montado para este fim (SEME/DEE, 2000)

Esses *Laboratórios Pedagógicos* contavam com o trabalho de um coordenador e professores especializados nas diferentes áreas da modalidade Educação Especiais. Os coordenadores de laboratório pedagógico pertenciam ao Quadro de Funcionários Estatutários do Magistério, possuíam formação em Pedagogia ou curso em Licenciatura Plena na área da Educação, especialistas ou

especializados, com experiência em Educação Especial e tinham a função de estabelecer contato com as unidades de ensino que não dispunham de *Laboratórios Pedagógicos*, mas que tinham seus alunos atendidos nos serviços de apoio em horário oposto, além de promover a articulação dos trabalhos realizados no *Laboratório Pedagógico* com as unidades escolares da região.

Já os professores especializados possuíam formação em Pedagogia ou outra licenciatura acrescida de especialização em Educação Especial ou curso de capacitação na área de atuação. A definição desses profissionais encontrava respaldo na Resolução nº 2/2001 – que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – que assim definia esses profissionais:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, art. 18).

A partir de 2003, a Secretaria de Educação de Vitória passou a ser polo da *Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. O referido programa é subsidiado pelo Ministério da Educação e tem o objetivo de capacitar gestores e coordenadores/multiplicadores, visando à execução de ações voltadas para implantação, fortalecimento e consolidação do processo de inclusão educacional.

A partir da celebração de convênio entre a Prefeitura Municipal de Vitória e o Ministério da Educação, o município assumiu a tarefa de sistematizar propostas de formação continuada envolvendo os municípios de abrangência<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Os municípios que participam dessa formação são: Alfredo Chaves, Anchieta, Aracruz, Brejetuba, Cariacica, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Fundão, Guarapari, Ibatiba, Ibraçu, Irupi, Marechal Floriano, Piúma, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana e Vila Velha.

O referido Programa, desde a sua implementação em 2003, realiza, anualmente, seminários de formação de gestores e educadores, tendo como meta disseminar os fundamentos e princípios da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, orientando a implementação dos Programas e Ações que visam a apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

No período de 1990 a 2004, houve crescente matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Ensino de Vitória, conforme sinalizado na Tabela 22.

**Tabela 22 – Matrícula de alunos público alvo da modalidade educação especial em Vitória 1995 - 2004<sup>50</sup>**

ANO	UE	VISUAL	AUDITIVA	FISICA	MENTAL	MULT	AH/SD	CT	OUTRAS	TOTAL
1995	CMEI	4	8	8	39					
	EMEF	17	16	33	99					
	TOTAL	21	24	41	138					
1996	CMEI	3	12	7	26					
	EMEF	12	13	33	112					
	TOTAL	15	25	40	138					
1997	CMEI	3	12	13	25					
	EMEF	20	21	31	97					
	TOTAL	23	33	44	122					
1998	CMEI	7	19	20	22	8	2	44	32	154
	EMEF	60	35	19	117	13	3	78	38	365
	TOTAL	67	54	39	139	21	5	122	70	519
1999	CMEI	3	8	12	24	19	1	2	22	91
	EMEF	43	48	40	114	12	4	19	211	491
	TOTAL	46	56	52	138	31	5	21	233	582
2000	CMEI	4	13	7	24	10	0	12	11	81
	EMEF	52	78	42	179	17	4	48	224	644
	TOTAL	56	91	49	203	27	4	60	235	725
2001	CMEI	3	8	6	7	28	2	7	17	88
	EMEF	28	71	25	224	43	12	87	265	755
	TOTAL	31	79	31	241	71	14	94	282	843
2002	CMEI	2	6	4	29	28	0	8	40	117
	EMEF	61	88	34	272	27	28	101	109	720
	TOTAL	63	94	38	301	55	28	109	149	837
2003	CMEI	9	14	15	34	28	1	15	48	164
	EMEF	60	106	23	241	37	71	102	356	996
	TOTAL	69	120	38	275	65	72	117	404	1160
2004	CMEI	8	14	14	29	36	4	35		143
	EMEF	60	118	16	239	44	85	237		796
	TOTAL	68	132	30	268	80	89	272		939

Fonte: SEME/DTP/EE.

Obs: tabela elaborada pela autora extraída dos dados apresentados na dissertação de metrado Gobete (2005).

Legenda: MULT – deficiência múltipla; AH/SD – altas habilidades ou superdotação; CT – condutas típicas.

Nesse período, muitas pessoas com deficiência em idade escolar, principalmente as com maiores comprometimentos, frequentavam somente as instituições especializadas (APAE, Pestalozzi, outras). No caso dos alunos da rede de ensino de Vitória, que mantinha convênio com APAE/Vitória, alguns frequentavam a

<sup>50</sup> Notas: 1. Não encontramos dados anteriores a 1995. 2. A tabela mostra o aumento no quantitativo de alunos, que passou de 222 em 1997 para 519 em 1998. Esse aumento pode estar relacionado ao fato de que, até 1997, não encontramos registro com relação aos alunos com deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação/talentos, condutas típicas, e não havia a categoria “outros”, que passa a fazer parte do formulário do MEC. Também o número de alunos com condutas típicas foi alto em 1998. Se comparado aos anos subsequentes (21 em 1999 e 60 em 2000), podemos inferir que o conceito de condutas típicas poderia estar equivocado ou confundido com o conceito de indisciplina, fato que ocorreu várias vezes, segundo relatos de profissionais da DEE (GOBETE, 2005, p. 134-135).



escola regular em um turno e a APAE no outro, ou até mesmo organizavam os dias da semana em que estariam na escola ou na instituição. Esse movimento é mais uma expressão da influência das instituições especializadas no processo de escolarização dos alunos.

O atendimento educacional especializado realizado nas unidades de ensino também sofria as implicações dessas influências, pois a maioria dos professores especializados tinha experiência e perspectivas de formação voltadas ao trabalho pedagógico realizado nas instituições especializadas, situação que trazia grandes desafios para a inclusão dos alunos na escola de ensino regular.

Os desafios, no entanto, favoreceram a constituição de várias propostas de formação continuada envolvendo tantos os professores especializados quanto os profissionais do núcleo comum, bem como a contratação de professores para atendimento às especificidades de aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada se configurou em uma ação necessária para o processo de inclusão dos alunos nas unidades de ensino, por vários motivos. Um deles é a participação efetiva da Universidade Federal do Espírito Santo nos processos de pesquisa e extensão que envolve as escolas do município e que levou a essa rede de ensino comungar da ideia de Jesus (2009), quando afirma que o investimento na formação do professor é uma ação política capaz de levar esse profissional a constituir uma meta-análise reflexivo-crítica de sua profissionalidade docente, de seus saberes e dos desafios da Educação na contemporaneidade.

Por meio da formação continuada

[...] repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro, criando espaços de convergências, mas também de divergências (JESUS, 2009, p. 50).

Nos processos de formação era preciso aprofundar os conhecimentos desses profissionais em temáticas tais como a alfabetização, a avaliação da

aprendizagem, o planejamento, a articulação dos conhecimentos dos professores do ensino regular com os de professores especializados, o currículo, dentre outras. Era também importante resgatar a ideia de que a pessoa com deficiência é um sujeito de direito e capaz de aprender. Nesse movimento, a lógica de pensar a escola como espaço de socialização – entendida como a convivência do aluno com deficiência com outros – precisava ser problematizada para que a sala de aula e todos os espaços da escola se configurassem em espaços de aprendizagem de todos os alunos.

Entendemos que, investir na formação dos profissionais da educação é uma política atrelada à garantia do direito à educação. Tal garantia parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte deste repertório, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Em linhas gerais, sintetizamos os antecedentes da política de educação especial no município de Vitória no período de 1989 a 2004. Nesse sentido, pensar o movimento de organização da educação especial no município de Vitória, a partir desse último ano (2004) é pertinente não só para o conhecimento da construção histórica do processo em sua continuidade, mas também porque nos propusemos à análise de um aspecto não explorado em nosso estudo de Mestrado e que nos chamou a atenção dada a amplitude do debate sobre a relação entre o público e o privado, de alcance nacional, fato recorrente na modalidade de educação especial, embora ainda pouco explorada nas pesquisas acadêmicas, em sua correlação com o modelo de Estado, como demonstrado no item sobre a produção acadêmica sobre o tema.

## 5.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 2005 A 2012: MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Nosso objetivo neste subcapítulo é trazer o movimento da política de educação especial em Vitória no período de 2005 a 2012, movimento este que está sob a responsabilidade da *Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória – SEME/CFAEE*. Por este motivo, faremos referência às ações, projetos e programas desta ordenação descritos nos Planos de Ação Anuais, nos Programas e Projetos desenvolvidos no período supracitado. Tomamos ainda o documento da *Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2012*.

Analisando os Planos de Ação elaborados pela *Equipe Central de Educação Especial* foi possível acompanhar a implementação das políticas instituídas no período de 2005 a 2012, considerando que muitas delas sofreram/sofrem alterações devido à própria produção de conhecimentos sobre a modalidade de Educação Especial e às orientações e normatizações produzidas em âmbito nacional e local. Assim, no período de 2005 a 2012, encontramos continuidades, rupturas e novos desenhos sendo traçados pela política nacional e local no contexto da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Visando uma organização mais didática e menos linear, apresentamos esse movimento da política de educação especial, no município de Vitória, a partir de algumas categorias organizadas conforme demanda dos dados encontrados, as saber: diretrizes para a modalidade educação especial em Vitória (5.2.1); processos de formação continuada aos profissionais da educação (5.2.2.); acompanhamento pedagógico às ações das unidades de ensino (5.2.3); serviços de apoio ao processo de aprendizagem escolar (5.2.4) e processos de convênio estabelecido entre APAE/Vitória e SEME (5.2.5).

Essas categorias foram elencadas a partir dos movimentos que identificamos como marcos diferenciais, que provocaram mudanças político-pedagógicas significativas na educação especial de Vitória, sejam eles “provocados” a partir do

contexto do município ou por mudanças na política e nas diretrizes nacionais para a educação e/ou educação especial.

### 5.2.1 DIRETRIZES PARA A MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM VITÓRIA

No período de 2005 a 2012, vários documentos foram constituídos para subsidiar as políticas de atendimento aos alunos público alvo da modalidade educação especial. Os que tomamos para análise foram: planos de ação da educação especial (2005, 2006, 2007, 2008/2009, 2011 e 2012); política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Vitória 2012 (versão preliminar)<sup>51</sup>; relatório de atividades da CFAEE 2012; diretrizes para a educação bilíngue (2008, 2010/2011, 2012).

Esses documentos orientaram as ações da SEME/CFAEE e suas elaborações basearam-se tanto nas diretrizes da política de educação municipal quanto das normatizações produzidas em âmbito nacional, que balizaram os programas e ações da referida modalidade em cada momento histórico.

Os planos sinalizam a perspectiva assumida para o trabalho com a *Educação Especial na Educação Básica*, ou seja, a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na classe comum da escola de ensino regular e a oferta de serviços de apoio especializado, conforme Art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 004/2009.

Esses planos trazem discussões sobre a necessidade de organização do espaço escolar, para potencializar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e sinalizam a oferta de serviços no contraturno a matrícula no ensino regular.

Em 2012 iniciaram-se as discussões sobre a elaboração do documento *Política de Educação Especial Perspectiva Inclusiva do Município de Vitória/2012*. Para tanto, foi constituída uma comissão com representação do Fórum de Diretores, de

---

<sup>51</sup> Até o término desta pesquisa o referido documento encontrava-se em processo de finalização pela comissão instituída para este fim.

professores especializados nas diferentes áreas de atuação na *Modalidade Educação Especial e do Conselho Municipal de Educação*.

Várias discussões foram constituídas com os professores do ensino regular, diretores e docentes especializados no transcorrer dos processos de formação continuada implementados pela rede. Essas discussões serviram de base para a elaboração do documento, bem como as normatizações nacionais tal como a Constituição Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 que trazem direcionamentos quanto à oferta do atendimento educacional especializado.

O documento da *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do município de Vitória/2012* busca

[...] subsidiar o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que se realiza nas ações cotidianas planejadas e desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

[...] contemplar as necessidades coletivas e individuais desses sujeitos, por meio das atividades planejadas e desenvolvidas pelo diretor, pedagogos, professores regentes, professores e profissionais especializados e demais segmentos escolares para a promoção de contextos de ensino e de aprendizagem na sala de aula comum, nos outros espaços pedagógicos da escola e da comunidade (VITÓRIA, 2012, p. 1-2).

O documento reafirma alguns pressupostos constituídos em âmbito nacional, como o princípio de que a inclusão escolar remonta a necessidade de os sistemas de ensino se reorganizarem para contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos e garantir o direito à Educação, bem como quem são os sujeitos contemplados pelas políticas de Educação Especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

*A Política Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Município de Vitória/2012* traz os marcos que sustentam o processo de escolarização dos alunos supracitados nas classes comuns das escolas de ensino regular, o histórico da Educação Especial na rede municipal de ensino de Vitória, seus princípios e fundamentos, os sujeitos contemplados pela política, as ações intersetoriais para o processo de inclusão escolar (articulações com as demais secretarias, com o Ministério Público, Ministério da Educação, dentre outros), as ações organizativas da Educação Especial, as atribuições dos professores especializados, orientações quanto ao currículo, às práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem e os serviços de apoio à aprendizagem do estudante. Nesse sentido, são objetivos desta Política:

- a) subsidiar as ações planejadas e desenvolvidas no cotidiano das unidades de ensino para a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- b) investir nos processos de formação continuada no que se refere ao aprofundamento teórico-prático dos fundamentos da Educação e dos princípios da inclusão escolar e da modalidade de Educação Especial;
- c) implementar políticas educacionais inclusivas com os demais setores da Secretaria de Educação, com as outras secretarias municipais, por meio de ações articuladas, visando ao atendimento às necessidades dos estudantes contemplados pela modalidade de Educação Especial;
- d) potencializar as ações da sala de aula comum e implementar as Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno visando a complementar ou suplementar o acesso ao currículo escolar;
- e) garantir a articulação do currículo escolar com o Atendimento Educacional Especializado de forma que esses serviços estejam disponíveis em todos os espaços-tempos da escola, tanto no turno de matrícula quanto nos momentos de intervenções específicas, contemplando, essa articulação, no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino;
- f) promover a articulação intersetorial a fim de garantir maior acessibilidade: de comunicação e informação, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, entre outros que se fizerem necessários à plena participação de todos os estudantes em condições de igualdade de direitos e equidade de oportunidades;
- g) constituir processos de interlocuções com os vários âmbitos e esferas de governo para a implementação de políticas públicas em consonância com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

h) implementar as Diretrizes Operacionais para Altas Habilidades ou Superdotação;

j) orientar as escolas quanto à utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à participação dos discentes nos processos de ensino e aprendizagem, considerando suas especificidades;

k) garantir o ensino, difusão e o uso da Língua Brasileira de Sinais; códigos específicos de comunicação, Braille, sinalização e outras tecnologias assistivas (VITÓRIA, 2012, p. 8-9).

Percebemos que foram contempladas no documento escrito, ações de articulação entre as instâncias de ação pedagógica, na medida em que apresenta propostas de ações coletivas para desenvolvimento da política de educação especial numa perspectiva inclusiva e considera tanto os processos macro quanto as ações cotidianas planejadas e praticadas dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Segundo Prieto (2000, p. 49),

O planejamento e execução de políticas para enfrentar as desigualdades sociais e democratizar o acesso a bens e serviços públicos reque a construção de espaços comuns e articulados entre as várias instâncias da administração pública.

Ademais, para efetivação do direito à educação para além de suas prescrições legais como nos alerta Bobbio (1992), demanda decisões de ordem política para serem operacionalizadas. Segundo esse autor,

[...] há enorme defasagem entre a amplitude do debate teórico sobre os direitos do homem e os limites dentro dos quais se processa a efetiva proteção dos mesmos nos Estados particulares e no sistema internacional. Essa defasagem só pode ser superada pelas forças políticas.

Assim, assegurar o princípio da articulação de ações nos documentos, ainda que estes não garantam por si sós sua concretização, revela a concepção sobre a qual a equipe de educação especial de Vitória procura sustentar sua política, qual seja, a de que a possibilidade de qualidade social para educação dos alunos público alvo da modalidade educação especial se conquista nos processos

coletivos de trabalho e na escola, lócus do fazer pedagógico e das mediações para a aprendizagem.

No âmbito da elaboração de documentos, encontramos ações voltadas para constituição da *Política de Educação Bilíngue* para alunos surdos. A Política traz discussões teóricas sobre o bilinguismo, o histórico de escolarização desses alunos na rede de ensino, justificativas sobre a instalação das escolas referências, orientações quanto à apropriação do currículo comum, de Libras como primeira língua, do Português como segunda língua e as atribuições dos profissionais que atuam na educação de surdos.

Em 2008, iniciou-se a implementação do *Projeto de Educação Bilíngue* visando ao processo de escolarização de alunos surdos. Até então, os alunos estavam matriculados em várias unidades de ensino e contavam com o apoio pedagógico de professoras especializadas na área de deficiência auditiva – termo utilizado à época – sendo atendidos em salas de recursos.

A necessidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem desses estudantes, na sala de aula regular e de ofertar atendimento educacional especializado para o ensino de Libras, como primeira língua e do Português como segunda língua, foram ações que sustentaram ideias e reflexões que acenavam para a necessidade de elaboração de uma *Política Bilíngue* para alunos surdos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O Bilinguismo passa a ser a estratégia adotada pela rede para subsidiar o processo de escolarização do aluno surdo. Para tanto, optou-se também pela matrícula dos alunos surdos em escolas referências, considerando os estudos que acenavam para a necessidade de esses sujeitos conviverem com seus pares para o desenvolvimento da língua, neste caso, a Libras. Inicialmente, foram constituídas nove escolas referência para a matrícula de alunos surdos, procurando contemplar as regiões administrativas da cidade, conforme Tabela 23.



**Tabela 23 - Escolas bilíngues por região administrativa 2007- Vitória (ES) – PMV**

REGIÃO ATENDIDA	UNIDADE DE ENSINO
Bento Ferreira	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão
<b>Santo Antonio</b>	<b>EMEF Alberto de Almeida*</b>
Maruípe	EMEF Izaura Marques da Silva
São Pedro	EMEF Maria José Costa Moraes
<b>Centro</b>	<b>EMEF São Vicente de Paulo*</b>
Centro	CMEI Dr. Denizarth Santos
Continental	EMEF Adelvani Sysesmundo Ferreira de Azevedo
Continental	EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira
Continental	CMEI Jacyntha Ferreira de Souza Simoes

Fonte: SEME/CFAEE.

Mediante a diminuição do número de matrícula de alunos surdos, em algumas regiões e as dificuldades em encontrar profissionais habilitados para atuação na área, foi reduzido o número de unidades de ensino referência, passando de nove para sete. Assim, a *EMEF Alberto de Almeida* e a *EMEF São Vicente de Paulo* deixaram de receber a matrícula desses alunos, sendo os poucos matriculados nessas escolas encaminhados para outras unidades escolares.

Durante os três anos de execução da *Política Bilíngue*, a Secretaria de Educação contou também com a assessoria do *Ministério da Educação e da Federação Nacional de Educação de Surdos*, bem como dialogou com o *Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro – INES*.

No período de 2005 a 2012, políticas também foram implementadas para apoio pedagógico especializado aos estudantes com deficiência visual. Os professores de Educação Especial fazem as mediações pedagógicas no turno regular e ofertam o atendimento educacional especializado no contraturno para apropriação do Braille, soroban, orientação e mobilidade, dentre outras.

No que se refere aos alunos com múltiplas deficiências, todo o trabalho é realizado pelos professores especializados que atuam no âmbito da deficiência intelectual. Há carência de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esses alunos, principalmente no que se refere à apropriação do

currículo escolar. Na rede municipal de educação de Vitória não há alunos com surdocegueira matriculados no momento, no entanto é preciso qualificar profissionais para atendimentos futuros que venham a ocorrer.

Percebemos nesse conjunto de ações, a elaboração de projetos que visam contemplar as diversas necessidades dos sujeitos, e a intenção anunciada de reconhecimento do direito à diferença. Segundo Carone (1998, p. 172),

Os vários universos e as várias coletividades dentro da mesma sociedade têm alcançado o espaço público, formalizado as suas demandas específicas, alterado as mentalidades por meio de discursos ilustrativos, impondo um patamar novo para a discussão dos direitos à diferença. [...] Buscam não apenas o reconhecimento social de suas demandas específicas e de algumas linhas a mais nos textos constitucionais [...], mas retrazar o mapa da geografia identitária do nosso século. Não lutam, é óbvio, pela desigualdade, mas sim pelos contornos das diferenças.

Estamos entendendo que, se tais objetivos estão postos em documento que data de 2012, por algum motivo ainda não estão efetivamente garantidos a todos os alunos na política educacional de Vitória. Apesar de o discurso impresso estar coerente com os princípios do direito à educação e das garantias para sua efetivação, é preciso considerar que o *discurso político* (prescrito em documentos oficiais), como nos alerta Fairclough (2001) está historicamente situado numa relação dialética com as instituições sociais. Nesse sentido, o movimento de inclusão social e escolar, a defesa dos direitos humanos e da educação como um direito fundamental presente nos documentos, nos debates em âmbito mundial, podem ter influenciado o enunciado dos documentos no município de Vitória, na medida em que, segundo os princípios da ACD, o discurso, ao mesmo tempo em que é expressão de uma dada realidade, também causa impressões sobre ela.

### 5.2.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Os documentos já citados apontam também as ações previstas para contemplar a formação dos profissionais da educação, visando à qualificação do trabalho docente com os alunos público-alvo da *Modalidade Educação Especial*. A

Secretaria de Educação constituiu propostas de formação em serviço, para os profissionais da rede aprofundarem seus conhecimentos sobre os pressupostos da referida modalidade de ensino.

No início de cada ano letivo, a GFDE apresenta a sistematização de ações formativas que foram discutidas com as equipes da SEME no ano anterior. Essas formações envolvem professores, diretores, pedagogos, alunos, servidores e membros dos conselhos de escola das unidades de ensino e podem ser coordenadas diretamente pela GFDE ou por cada equipe, conforme o objetivo que se deseja alcançar.

Muitas dessas formações se organizaram por meio de reuniões mensais, no horário de trabalho do professor. Outras propostas se fizeram por meio de adesão, pois sua oferta era fora do turno de trabalho do servidor. Além desses movimentos, outras políticas de formação ganharam destaque. Em 2005 iniciaram-se as atividades do *Programa Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, como já mencionado.

Relacionadas mais diretamente à política de educação especial, tiveram início em 2003 as atividades do *Programa Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com a celebração de convênio entre a Prefeitura Municipal e o Ministério da Educação e a formação da equipe central de Educação Especial. O município de Vitória passou a ser o município polo dessa formação. A partir de 2005 os municípios de abrangência foram convidados a participar das etapas da proposta de formação, conforme sinalizado na Tabela 24:

**Tabela 24 - Etapas de formação, períodos e temáticas, Vitória (ES) – PMV**

<b>Etapas</b>	<b>Anos</b>	<b>Período de execução</b>	<b>Temática da formação</b>
1ª	2005	08/08 a 12/08	Questões atuais da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva
2ª	2006	30/10 a 03/11	Saberes e Práticas da Inclusão
3ª	2009	01/06 a 05/06	Atendimento Educacional Especializado: reconhecer o direito para ressignificar as práticas pedagógicas.
4ª	2010	23/08 a 26/08	Gestão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
5ª	2012	27/08 a 30/08	Salas de Recursos Multifuncionais no contexto escolar: dialogando com as diferenças

Fonte: SEME/CFAEE.

Em cada versão do programa, uma temática foi abordada, sendo a mesma selecionada pelo Ministério da Educação. Até a 5ª etapa da formação, as temáticas eram direcionadas a pensar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com a extinção da *Secretaria de Educação Especial – SEESP*, e com a criação da – *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*, a proposta de formação foi ampliada contemplando agora questões como: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Outra ação relacionada aos processos de formação continuada dos Educadores foi o *Programa Saberes e Práticas da Inclusão*. Em 2006, a Secretaria de Educação fez a adesão à proposta do Ministério da Educação. O referido programa objetivou capacitar profissionais da Educação visando a subsidiar as práticas pedagógicas, abrangendo graduais e progressivas adequações para acesso ao currículo escolar, na perspectiva de uma educação cidadã e de pesquisa para todos, inclusive para os alunos público-alvo da Modalidade de Educação Especial.

O Curso *Saberes e Práticas da Inclusão* teve carga horária de 240 horas e se desenvolveu nos anos de 2006 e 2007. O curso foi organizado por meio de módulos que traziam reflexões/discussões sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas de ensino regular. O curso teve com finalidades:

- Incentivar a prática de formação continuada no interior dos sistemas educacionais;
  - Fortalecer o papel das secretarias na construção de escolas que atendam a todos os alunos e a formação dos professores, evitando a fragmentação e a pulverização de ações educacionais;
  - Apresentar alternativas de estudo sobre como atender as necessidades educacionais específicas dos alunos a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores;
  - Analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho nas escolas;
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica;
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho em grupo nas escolas;
  - Identificar as ideias nucleares presentes e fazer os ajustes locais necessários, atendendo às demandas identificadas no âmbito da comunidade, da própria escola e dos sistemas estaduais/municipais;
  - Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2006, P. 9-10).

O curso destinava formar, tanto os professores especializados quanto os que atuam nas salas de aula do ensino regular. Os profissionais interessados participaram por meio de adesão ao programa, sendo constituídas turmas nos turnos vespertino e noturno visando a criar oportunidades para atender os interessados participarem da formação.

Em 2010, a Secretaria de Educação aderiu à proposta de formação do Ministério da Educação que visava capacitar professores em atendimento educacional especializado por meio de um curso de especialização lato sensu, ofertada pela *Universidade Federal do Ceará*. Em 2012 foi constituída uma nova versão do

curso, com a matrícula de oito professores especializados do quadro efetivo do magistério de Vitória.

Percebemos a sintonia dos processos de formação ofertados para os profissionais da educação de Vitória com a política de formação em nível nacional. Em certa medida, consideramos que esta sintonia pode provocar processos de redefinição de políticas, ao colocar em escuta o que os profissionais da educação têm a dizer sobre as temáticas em discussão. Concordamos com Jesus (2013, p. 130), de que “[...] os docentes têm o que dizer e têm motivação para fazê-lo”.

Para elaborar políticas de formação que envolva questões relativas à modalidade educação especial e aos sujeitos nela envolvidos, é importante a possibilidade de criar espaços de aprendizagem coletivos e pontos de discussão para identificar demandas locais, como previsto nos objetivos do curso *Saberes e Práticas da Inclusão*. Assim como Jesus (2009, p. 50), “[...] entendemos o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de ‘formar-se’ e mediar ‘formações’, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa”.

No entanto, processos de formações promovidos pelo município e de forma mais contínua são necessários para repensar práticas e diretrizes para o sistema de ensino que se pretende inclusivo. Nessa direção, identificamos nos planos de ação da CFAEE que, durante os anos de 2008 a 2011, foram realizados encontros de formação intitulados *Encontros de Acompanhamento Técnico e Pedagógico – ACTPs*.

De acordo com o Relatório das Atividades da CFAEE 2011/2012, os ACTPs:

[...] são dinâmicas de trabalho desenvolvidas pelos profissionais da área administrativa, da saúde e da educação, lotados na CFAEE/SEME. Esta dinâmica envolve a divulgação e elaboração de políticas referentes à educação especial e fomento a outras que se fizerem necessárias neste percurso, a articulação dos trabalhos das equipes da SEME com outras secretarias e instituições, as visitas e acompanhamento às unidades de ensino e a formação continuada dos profissionais.

Participavam dos ACTPs os professores especializados do município, em encontros por áreas de atuação, assim identificadas: deficiência visual, altas habilidades ou superdotação, deficiência intelectual/transtornos globais do desenvolvimento e surdez. Nos dois anos aos quais se refere o relatório supracitado, dois encontros contaram com a participação de pedagogos e diretores, sendo cada um desses com uma carga horária de 5h.

Na perspectiva do direito à educação e da inclusão escolar, entendemos que os processos de aprendizagem devem ser dar no âmbito da classe comum do ensino regular, nas interações com os demais colegas, com a mediação pedagógica do professor e do acesso ao objeto do conhecimento escolar. Nesse sentido, envolver todos os profissionais da escola nos processos de formação é condição para efetivar esse direito.

Obviamente, reconhecemos a importância de processos de formação que envolvam os professores especializados, principalmente na proposta advogada pela SEME/CFAEE de trabalhos articulados entre o AEE e a classe comum, que vai ao encontro do inciso VIII do Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 004/2009 ao estabelecer como uma das atribuições dos professores que atuam no AEE, “[...] articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização [...] de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Mais um motivo para que esses processos aconteçam de forma mais coletiva possível.

Ajuda-nos ainda Prieto (2000, p. 53), ao afirmar que “[...] dentre as várias condições a serem asseguradas ao professor, o domínio do saber para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro pode ser um fator dos mais relevantes para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro”.

Em relação ao discurso emanado nesta proposta de formação, há que se considerar o que é julgado como mais importante nos enunciados. E neste caso, percebemos uma prioridade à formação de profissionais que atuam em serviços de caráter complementar ou suplementar a educação formal. A partir da ACD,

podemos dizer que os discursos são assimilados pelos grupos de diversas maneiras, percebidos em seus contextos de difusão de diferentes formas. O imaginário de um *sistema paralelo de ensino* ainda permeia os debates sobre a educação especial e o lugar que esta ocupa na educação regular. Assim, há um eminente perigo em processos de formação, que priorizem o *especializado* quando o assunto é a educação escolar do grupo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outro aspecto importante que consideramos significativo na política de educação especial de Vitória é o acompanhamento às ações pedagógicas realizadas nas unidades de ensino, como abordaremos no próximo item.

### 5.2.3 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ÀS UNIDADES DE ENSINO

Conforme já explicitado, o município de Vitória atua com as duas primeiras etapas da educação básica, ou seja, com a educação infantil e com o ensino fundamental, e com as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão matriculados nas unidades de ensino, que contam com o acompanhamento pedagógico de profissionais que trabalham nas gerências e coordenações respectivas às ações atinentes às etapas e às modalidades supracitadas.

Conforme destacado no documento da *Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2012*, para esse acompanhamento às unidades de ensino, a proposta da CFAEE é a de realizar ações articuladas entre as equipes da SEME visando garantir aos alunos, além de acesso às ações praticadas nas salas de aula do ensino comum, intervenções específicas que envolvam todos os alunos e profissionais envolvidos no fazer pedagógico.

Segundo o referido documento, a articulação das ações da CFAEE com as demais gerências e coordenações da Secretaria Municipal de Ensino de Vitória tem como objetivo:



- contribuir para o fortalecimento da Política de Educação Inclusiva;
- fortalecer os espaços de formação continuada;
- subsidiar as unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental nas questões relacionadas ao processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essas ações apontam para o envolvimento das demais Secretarias Municipais, Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselhos de Escola, Unidades de Ensino e demais membros da sociedade civil para que os estudantes tenham acesso aos apoios necessários ao seu processo de escolarização tais como: escolas adaptadas, recursos pedagógicos e tecnológicos, transporte, assistência social e à saúde. (Política, 2012, p 8)

Entendemos que a perspectiva de inclusão escolar se presentifica pela crença de que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas potencialidades, assumindo a concepção de conhecimento como histórico e social. Temos que a escola é um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento dessas potencialidades. É preciso considerar a impossibilidade de se desvincular as ações afeitas à modalidade educação especial das ações da educação escolar, visto serem estas constitutivas de um mesmo processo educacional e visto ser a educação reconhecida como condição “[...] capaz de tornar humano os seres humanos. Isso significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo” (DIAS, 2007, 441).

Para Dias (2007, p, 445) “[...] a questão do direito à educação possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o privilégio de ter acesso à escola”. A perspectiva de educação para todos e o efetivo acesso à escola (primeiro passo para garantia do direito à educação) em relação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é, em termos históricos, recente na educação brasileira e as controvérsias sobre a matrícula desse grupo de alunos exclusivamente, e não preferencialmente, na escola comum ainda persistem nos debates políticos.

Compreendemos o processo de conquista de direitos como histórico, e que tanto o nascimento quanto o crescimento dos direitos sociais são inteiramente relacionados e acompanham as transformações da sociedade (BOBBIO, 1992).

Assim, garantir direitos ao “homem como um ser específico”, ou, em outras palavras, garantir educação escolar a partir das especificidades de cada aluno, faz repensar a necessidade de práticas na política pública que sejam institucionais, para que seus resultados respondam às exigências sociais e educacionais.

Se a educação é um elemento constitutivo da pessoa humana, e a educação escolar é um elemento constitutivo de cidadania, como concordamos que são, então ações de acompanhamento às unidades escolares que envolvam todos os setores da secretaria de educação são importantes para garantia do direito de aprender, *inclusive*, de aprender os conteúdos escolares dos currículos propostos.

Quanto a esta questão, ações mais estratégicas e sistematizadas para acesso ao currículo e os processos de avaliação da aprendizagem, relacionados aos alunos público alvo da modalidade educação especial, se constituíram numa lacuna nos documentos que dispomos para análise, bem como a articulação com o *Projeto Político Pedagógico* da escola.

As práticas pedagógicas, numa perspectiva inclusiva, devem considerar os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, seus tempos e ritmos, a utilização de recursos e técnicas diferenciadas e o planejamento da ação educativa escolar com seus objetivos e metas. Essas questões devem ser ponto de atenção das equipes da SEME, na ação de acompanhamento às escolas no sentido de, de fato, colaborar e subsidiar a organização do trabalho pedagógico diretamente praticado com os alunos. E essas ações não são de exclusividade dos profissionais que atuam na educação especial.

Afinal, para uma política pública, é preciso considerar a quem se destinam os resultados. Na educação, a efetivação de mediações institucionais, ou seja, de um conjunto de ações articuladas como política pública favorece a organização de ações pedagógicas de maior qualidade na aprendizagem.

#### 5.2.4 SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Dentre as várias ações desenvolvidas desde 1991, os serviços de apoio estiveram presentes, ininterruptamente, na política de educação especial e compreendiam, especialmente, os atendimentos educacionais especializados em espaços próprios (que assumiram terminologias diferentes como já explicitadas, ou seja, *salas de recursos e laboratórios pedagógicos*) e o atendimento itinerante para alunos com cegueira e baixa visão.

Em 2007, percebemos uma ação significativa para a educação especial em Vitória. Houve um redimensionamento da política de atendimento educacional especializado, com a localização de professores especializados em todas as unidades de ensino fundamental, para realização de ações de colaboração com os docentes do ensino regular no turno de matrícula dos estudantes, sendo esses serviços ministrados mediante:

- atuação colaborativa do professor especializado com os professores do ensino regular;
- atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- atuação de professores itinerantes;
- disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- salas de apoio pedagógico, nas quais o professor especializado possa realizar a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos em período inverso ao da escolarização (VITÓRIA, 2007, p. 5).

Mesmo anterior à Resolução CNE/CEB nº 004/2009, o *Plano de Ação de 2007* sinaliza como atribuições dos professores especializados, o atendimento educacional especializado no período inverso ao da classe comum do ensino regular. Além dessa atribuição, as orientações dadas pela Secretaria de Educação destacavam a necessidade de esses profissionais realizarem trabalhos colaborativos com os professores do ensino regular, para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos na sala de aula comum.

Com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008* e o *Programa Salas de Recursos Multifuncionais*, a SEME ampliou a oferta de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Contava em 2012 com 5 dessas salas localizadas em *Centros Municipais de Educação Infantil* e 35 em *Escolas Municipais de Ensino Fundamental*, conforme descrito na Tabela 25.

Tabela 25 - Salas de recursos multifuncionais em Vitoria (ES) – PMV

REGIÃO ADMINISTRATIVA	CMEI	EMEF
I - Centro	Dr. Denizart Santos	Anaclea Schneider Lucas
		Moacir Avidos
II - Santo Antonio		Alberto de Almeida
		Alvimar Silva
		Mauro Braga
III - Jucutuquara	Rubem Braga	Adilson da Silva Castro
		Aristóbulo Barbosa Leão
		Custódia Dias de Souza
		Irmã Jacinta Souza Soares
		José Áureo Monjardim
		Padre Anchieta
IV - Maruípe		Prezideu Amorim
		Ceciliano Abel de Almeida
		Isaura Marques da Silva
		Marieta Escobar
		Otacílio Lomba
V - Praia do Canto		Otto Ewald Junior
VI - Goiabeiras	Jacyntha Ferreira De Souza Simões	Adão Benizart
		Arthur da Costa e Silva
		Juscelino K de Oliveira
		Marechal Mascarenhas de Moraes
		Escola Experimental de Vitória – UFES
VII - São Pedro		Eliane Rodrigues dos Santos
		Lenir Borlotti
		Maria Stella de Novaes
		Maria José Costa Moraes
		Neuza Nunes Gonçalves
		Paulo Reglus Neves Freire
		Rita de Cassia Oliveira
		Tancredo de Almeida Neves
Heloisa Abreu Júdice de Matos		
VIII - Jardim Camburí	João Pedro De Aguiar	ASFA
		Elzira Viváqua dos Santos
XIX - Jardim da Penha	Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti	Álvaro de Castro Matos
		Ebér Louzada Zipinotti

Fonte: SEME/CFAEE

Além do quantitativo de salas de recursos multifuncionais, a SEME/CFAEE reforçou a necessidade de atender às especificidades do processo ensino-

aprendizagem. Desta forma, foi fortalecida a ideia de que os professores especializados teriam várias atribuições no cotidiano escolar, dentre elas o apoio aos professores da classe comum do ensino regular e o atendimento aos alunos nas referidas salas de recursos, conforme prescreve a Resolução CNE/CEB nº 004/2009.

De acordo com o Art. 2º resolução supracitada,

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em seu Art. 13 a Resolução CNE/CEB nº 004/2009 prescreve como responsabilidade do professor do atendimento educacional especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Apesar dessas diretrizes, tanto em nível nacional quanto em nível municipal, a aproximação das ações da sala de aula comum com o do atendimento educacional especializado constitui, ainda, um desafio a ser enfrentado em Vitória.

A orientação de realizar um trabalho colaborativo foi recebida com muita resistência e dificuldades, pelos profissionais da Educação. Os professores do

ensino regular encontravam barreiras em atuar de forma coletiva com os docentes de Educação Especial. Surgiram várias reclamações dos professores especializados, dizendo que a escola neles depositava a tarefa de sozinhos escolarizarem os alunos que apresentavam questões para a Educação Especial. Isso fazia com que, a sala de recurso se transformasse em um espaço por onde transitavam os alunos, no horário da aula regular.

Em contrapartida, a escola sinalizava a dificuldade dos professores especializados atuarem de forma a envolver os alunos nos currículos escolares e no coletivo da sala de aula comum. Ambos – professores do ensino regular e os professores especializados – evidenciavam a necessidade de envolvimento dos pedagogos, no processo ensino-aprendizagem dos alunos e na coordenação dos trabalhos pedagógicos na modalidade educação especial.

#### 5.2.5 PROCESSOS DE CONVÊNIOS E CONTRATOS ESTABELECIDOS APAE/VITÓRIA E SEME/CFAEE

Conforme abordado nas considerações iniciais desta pesquisa, o CEE/ES publicou uma resolução que regulamenta os *Centros de Atendimento Educacional Especializados no Estado do Espírito Santo*, desencadeando um movimento de mudança na organização das instituições especializadas, exclusivamente em educação especial. Esse fato nos levou a considerar a necessidade de analisar esse movimento, pois a partir dele, houve uma descontinuidade dos convênios firmados entre a SEME/CFAEE e a APAE/Vitória.

Consideramos importante fazer uma breve apresentação<sup>52</sup> da instituição APAE/Vitória, e posteriormente passaremos ao movimento de convênios e contratos firmados no período de 2005 a 2012.

---

<sup>52</sup> Propusemo-nos a uma apresentação da instituição visto que este estudo não tem por objetivo realizar uma análise sobre o trabalho da APAE/Vitória. No entanto, conhecer o seu histórico e funcionamento torna-se importante para compreensão do objetivo deste item, qual seja, a análise dos processos de convênio para atendimento aos alunos público alvo da modalidade educação especial matriculados na rede municipal de ensino de Vitória.

Para organização da referida apresentação utilizamos os documentos da *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória*, quais sejam: *Estatuto Social de 2004*, *Estatuto Social de 2012*, *Estatuto do Conselho de Escola da Escola Especial Zezé Gabeira de 2005*, *Regimento Escolar do Centro de Atendimento Educacional Especializado Zezé Gabeira de 2010 – CAEE/2010*, *Projeto Político Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado Zezé Gabeira*. Utilizamos ainda *Resoluções e Pareceres do Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo – CEE/ES* que versam sobre autorização e reconhecimento da *Escola Especial e do CAEE/2010*, citadas no decorrer do texto.

## ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS NA CIDADE DE VITÓRIA/ES: UM BREVE HISTÓRICO

A APAE de Vitória está vinculada à Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais do Estado do Espírito Santo – FEAPAES, fundada em assembleia geral realizada em 10 de outubro de 1992, na cidade de Vitória, que sua vez está filiada a Federação Nacional das APAES – FENAPAES, fundada em 10 de novembro 1962 na cidade de São Paulo, após reunião realizada com representantes de 16 APAEs existentes no Brasil naquele ano. Em 2012 haviam 40 APAEs no Estado do Espírito Santo que juntas atendiam cerca de 7.000 usuários.

A APAE começou no Brasil em 1954, fundada em 11 de dezembro desse ano na cidade do Rio de Janeiro, na sede da *Associação Brasileira de Imprensa* e com a reconhecida (pela instituição) contribuição do casal de norte-americanos George Bemis, sócios da *National Association for Retarded Children – NARC*. Na primeira reunião estavam presentes cerca de 50 pessoas que, pela designação profissional, podia-se identificar com membros de uma elite letrada, informação que se deduz, pois em 1959 o Brasil contava com mais de 50% de pessoas não alfabetizadas e a convocação foi feita por editais em jornais (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 8).



No Espírito Santo, a APAE inicia suas atividades, na cidade de Vitória em 07 de maio 1965, a partir da necessidade de ampliação do então *Instituto Educacional do Espírito Santo – INEDES*, que atendia crianças excepcionais, extinto com a criação da APAE de Vitória. No início, a Associação era mantida, financeiramente, pelo seu quadro de sócios, pela ajuda da comunidade e pelos Clubes Rotary e Lions. No Início da década de 1970, foi celebrado convênio com o Governo do Estado do Espírito Santo para cessão de professores.

De acordo com o Estatuto da APAE de Vitória 2012, em seu art. 2º,

A APAE de Vitória é uma associação civil, beneficente, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outros, sem fins lucrativos ou de fins econômicos, com duração indeterminada [...].

Dentre os fins da instituição descritos no art. 9º e incisos do referido Estatuto, o público da APAE as pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla e transtornos globais do desenvolvimento (inciso I). Tem ainda como finalidade prestar serviços de educação especial às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla (inciso III).

Para consecução de seus fins, a APAE de Vitória propõe promover campanhas financeiras para arrecadar fundos destinados ao financiamento das ações; executar serviços e projetos e benefícios socioassistenciais; promover parcerias com instituições públicas e privadas; solicitar e receber recursos de órgãos públicos e privados; promover e/ou estimular a realização de estudos e pesquisas relacionadas a pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, dentre outros fins descritos no art. 10 e incisos.

Ainda neste artigo (10) nos chamou atenção o inciso XVI, a saber:

Atuar na definição da política municipal de atendimento à pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, em consonância com a política adotada pela Federação das APAEs do Estado e pela Federação Nacional das APAEs, coordenando e fiscalizando sua execução.

Importante destacar que, a FEAPAES e a APAE de Vitória mantêm assento em vários *Conselhos de Defesa das Pessoas com Deficiência, da Criança e do Adolescente e de Assistência Social*, em nível municipal e Estadual. Donde podemos inferir que a influência da instituição nas políticas públicas sociais continua de pé, conforme nos apontam os autores já citados.

Segundo a coordenadora pedagógica da APAE/Vitória, a instituição está organizada em centros de atendimento que se articulam entre si, conforme texto que transcrevemos a seguir:

A APAE de vitória é constituída por quatro centros de atendimento que prestam serviços de diagnóstico, prevenção, educação e assistência social.

Centro de Diagnóstico Américo Buaiz (CEDAB) - é o laboratório de análises da APAE responsável pela realização do teste do Pezinho coletado nas unidades de saúde do estado do ES. Responsável pela triagem neonatal realiza pesquisa de hemoglobinopatias – doença falciforme e fibrose cística. Realiza atendimento ambulatorial visando melhorar a qualidade de vida dos indivíduos com alteração de exames.

Centro Clínico Dr. Anselmo Frizera (CECAF) – é realizado todo e qualquer atendimento voltado para condição clínica da pessoa com deficiência. Conta com os profissionais: neurologista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psiquiatra, pediatra, dentista, fonoaudiólogo, assistente social. Todo munícipe é encaminhado pela unidade de saúde de sua região para triagem na APAE

Centro de atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira” (CAEE) – atua com alunos de 4 a 17 anos e 11 meses incluídos nas escolas do sistema municipal e estadual de educação em programas pedagógicos específicos.

Centro de Convivência Maria Luiza Dadalto – atende usuários a partir dos 17 anos sem limite de idade em oficinas terapêuticas como: artesanato, marcenaria. O centro de convivência ainda oferta o programa profissionalizante que visa preparar a pessoa com deficiência para o mercado de trabalho.

O trânsito das pessoas com deficiência dentro da Instituição se dá de acordo com a necessidade de atendimento. Ou seja, crianças até 04 anos são atendidas pela saúde no setor CECAF, que desenvolve atividades de estimulação precoce e orientação familiar. Após os 4 anos, a criança continua em atividade clínica e pode ser absorvida pelo setor pedagógico (CAEE) pois culmina na maioria das vezes com a entrada dela no Ensino regular.

A partir dos 17 anos e 11 meses os usuários passam a ter atendimento no Centro de Convivência. Tudo isso se dá por meio das legislações pertinentes. A educação é obrigatória de 4 a 17anos e 11meses... Portanto alunos compreendidos nesta faixa etária são atendidos pela

educação. Anterior a 4 anos fica a cargo da saúde para as terapias. E acima de 17e11 meses é responsabilidade da assistência social com as oficinas.

A partir de 2010, inicia-se uma fase transitória na forma de organização no atendimento educacional da APAE/Vitória. A *Escola Especial* é extinta e é criado o *Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE*, que passa a funcionar com esta terminologia e respectivas funções a partir da Resolução CEE/ES nº 2.604/2011, em atendimento a resolução anterior do próprio CEE/ES, Resolução nº 2.152/2010.

Esta última Resolução dispõe sobre a *Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo* e orienta a ação dos Centros que ofertam *Atendimento Educacional Especializado*. Nessa resolução, os capítulos III (artigos 14 ao 21) e IV (artigos 22 ao 30) apresentam, respectivamente, o processo de regulação desses centros e a operacionalização do processo de regulação. Ainda em seu Art. 32, as instituições em funcionamento sem a devida autorização do *Conselho Estadual de Educação* terão o prazo de 180 (cento e oitenta) dias para protocolar a solicitação de credenciamento.

A operacionalização dos serviços prestados pelas instituições especializadas, a partir da referida Resolução, provocou uma mudança na na forma de organizar o atendimento pedagógico dessas instituições. As escolas especiais responsáveis pelo atendimento pedagógico às pessoas com deficiência, passaram a funcionar como *Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE*. Na prática, essa mudança significou, especificamente, no Estado do Espírito Santo, diminuição na cessão de professores e demais profissionais. As justificativas para a diminuição dessa cessão de pessoal e dos recursos financeiros advindos da educação passaram a *regular*, de certa forma, o plano de ação pedagógico das instituições.

A *Resolução CEE/ES nº 2.152/2010* tomou por base o *Decreto nº 6.571/2008*, que estabelecia a possibilidade de convênios com os órgãos públicos para

atendimento especializado aos alunos com deficiência em *Centros de Atendimento Educacional Especializados*.

Antes de organizar o CAEE, por força da citada resolução, a APAE/Vitória mantinha a *Escola Especial Zezé Gabeira*, que teve seu funcionamento autorizado pela *Resolução CEE/ES nº 637/2002*. Baseada no Parecer *CEE/ES nº 744/2002*, essa resolução autorizava o “[...] funcionamento da Escola de Ensino Especial Zezé Gabeira para ofertar a Educação Infantil e Ensino Fundamental Completo, na modalidade de Educação Especial”.

Em 2006, quando da solicitação de reconhecimento da *Escola Especial Zezé Gabeira*, o CEE/ES emitiu o *Parecer nº 1.526/2006*, sendo favorável ao reconhecimento da referida escola, porém, com a seguinte ressalva:

[...] Escola Especial Zezé Gabeira como Escola de Educação Especial e não como fora autorizada: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade de Educação Especial, devendo a mesma tomar as devidas providências para tal.

Os motivos apresentados para essa ressalva foram:

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que [...] em seu art. 7º preceitua: “o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica”;

A Resolução CEE/ES nº 1286/2006, que fixa normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, que em seu art. 143, preceitua: [...] escolas de Educação Especial não poderão oferecer a educação básica regular a seus alunos;

[...] que os preceitos legais relativos à Educação Especial visam evitar que a criança se desenvolva em espaços segregados, impedindo o convívio social, indispensável a sua socialização; e,

[...] que a Educação Especial não deve impedir a inserção social da criança, sem a qual a sua socialização não é possível, contrariando os princípios básicos da Educação Inclusiva.

A organização do atendimento na *Escola Especial Zezé Gabeira* era composta de programas específicos, de acordo com a faixa etária, a saber: a) *Programa Pedagógico de Estimulação Precoce – PPEP* (atendimento a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses); b) *Programa Educacional Infantil – PEI* (crianças de 4 até 7 anos); c) *Programa Educacional Básico – PEB* (crianças de 7 a 14 anos); d)

*Programa Pedagógico Específico – PPE* (crianças acima de 3 anos com autismo e/ou deficiências múltiplas com atendimento individualizado); e) *Núcleo Pedagógico Ocupacional – NPO* (alunos acima de 14 anos que não irão para o mercado de trabalho); f) *Núcleo Pedagógico Profissionalizante – NNP* (acima de 14 anos com preparação para o mercado formal ou informal). Ao passar a funcionar como CAEE, há uma nova configuração dos programas pedagógicos, como veremos a seguir.

## DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ZEZÉ GABEIRA

O *Projeto Político Pedagógico de 2010* apresenta a proposta de *Atendimento Educacional Especializado (AEE)* e afirma que:

O Centro de Atendimento Educacional Especializado atenderá alunos com deficiência mental e/ou múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento oriundos da rede regular de ensino em consonância com as legislações vigentes (APAE/PPP, 2010, p. 8).

Na proposta de atendimento educacional especializado, constante no *Projeto Político Pedagógico*,

[...] Reafirma-se o caráter pedagógico desse atendimento, cujo objetivo é suprir a necessidade do aluno, a fim de assegurar o direito de acesso a recursos que possam potencializar suas capacidades e promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. [...]

A justificativa apresentada, para a necessidade de elaboração do referido documento, surge da necessidade de se adequar ao novo cenário que configura a Educação Especial

[...] é urgente a elaboração desse documento para redimensionamento do fazer pedagógico com a qualidade que é devida a um público historicamente excluído das políticas públicas.

Entendemos que para os alunos com deficiência mental e/ou múltipla e de Transtorno Global do Desenvolvimento não basta garantir vagas por meio de determinações legais, mas é necessário desenvolver uma consciência coletiva com vistas a assegurar, além do acesso, a permanência, o percurso, e o sucesso no processo de escolarização.

Portanto, para cumprir com tais objetivos, o CAEE em sua organização do trabalho pedagógico, vem ofertar Programas de Atendimento Especializado em que os alunos sejam considerados em suas particularidades e potencialidades, numa perspectiva de garantir à pessoa com deficiência não só o acesso à educação de qualidade, numa perspectiva histórica cultural.[...] (APAE/PPP, 2010, p. 19-20).

A proposta de organização do trabalho pedagógico foi estruturada em programas conforme Tabela 26:

**Tabela 26 - Organização do trabalho pedagógico CAEE**

Programa	Objetivo	Metodologia	Público Alvo
Expressão e Linguagem	Estimular o aluno a fazer uso funcional das linguagens em todas as suas dimensões, na utilização de recursos e estratégias próprias propiciando a capacidade de interpretar, produzir diferentes formas de comunicação, assegurando sua inclusão plena nos saberes e práticas sócio educacionais, contribuindo assim para desenvolver a capacidade criativa e auto-expressão artística despertando a curiosidade e ampliando o conhecimento do mundo.	Grupos e/ou em atendimentos educacionais individuais, por meios de projetos e pela disponibilização de diferentes tecnologias de acordo com as especificidades e necessidades do aluno. Levar o aluno a ter sua disponibilidade de desenvolver ou potencializar a autonomia, do aprendizado em sua inclusão na escola de ensino regular através da arte, expressão e linguagem.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla e TGD a partir de 04 anos de idade
Corpo e Movimento	Incentivar o movimento do corpo através de linguagens que permitem às pessoas agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, por meio da mobilização e da expressão, envolvendo o corpo, sentimentos, emoções e pensamentos.	Exploração de filmes e músicas variados; danças, jogos, brincadeiras e cantigas de roda. Atividades que desenvolvam a coordenação motora grossa e fina, equilíbrio, ritmo, esquema corporal, discriminação visual e auditiva.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla e TGD de 04 a 06 anos e 11 meses de idade
Meio ambiente e movimento sustentável	Reconhecer que o cuidado com o meio ambiente é fundamental para a melhoria da qualidade de vida	Visitas às praças, ruas onde moram e estudam; textos para discussão em sala de aula; observação da conservação dos espaços que vivem; discutir sobre os pontos positivos e negativos dessa observação realizada; reaproveitamento de materiais recicláveis para confecção de novos objetos.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla e TGD acima de 14 anos
Estimulação Precoce	Criar condições facilitadoras, proporcionando experiência à criança, em várias situações, de modo a prevenir e/ou minorar seus déficits e auxiliá-la na aprendizagem nos seus primeiros anos de vida, de forma a garantir o desenvolvimento máximo de seu potencial.	Atividades individuais e em grupo, com a finalidade de promover a integração e socialização entre a criança, o educador e pessoas afins.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla e TGD de 0 a 3 anos e 11 meses de idade

Programa	Objetivo	Metodologia	Público Alvo
Orientação para a vida, ética, cidadania e trabalho, atividades de vida diária	Estabelecer a autonomia na realização das ações de seu cotidiano, visando o desenvolvimento e independência/autonomia, através de treinamento das habilidades necessárias para a realização de suas tarefas diárias, preparando-o para a aquisição de postura em sua inserção no mercado de trabalho e vida social.	Orientação quanto aos hábitos higiênicos (pessoal ambiental e alimentar) e organizacionais; discussões sobre assuntos diversos desenvolvendo a linguagem verbal e gestual; dramatizações e vivências de situações da vida diária; visitas a outros espaços; jogos pedagógicos, filmes, palestras	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla a partir de 06 anos
Pesquisa, investigação e criação	Vivenciar novas experiências no campo da pesquisa, investigação, averiguando, questionando, formulando hipóteses, selecionando e resolvendo problemas para melhor compreensão dos fatos e acontecimentos ao redor do mundo em que está inserido.	Propor discussões sobre os pontos positivos e negativos dessa observação realizada evidenciando a conservação dos espaços e sua importância.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla acima de 14 anos
Informática	Utilizar tecnologia para a busca, seleção, análise e articulação entre informações e dessa forma construir e reconstruir continuamente os conhecimentos utilizando-se de todos os meios disponíveis, em especial, dos recursos de informática.	Proporcionar atividades que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, estimulando as habilidades visuais, motoras, auditivas, memória, raciocínio lógico, concentração, atenção, socialização e auto-estima.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla a partir de 06 anos
Ambiente de educação psicomotora e treinamento desportivo	Proporcionar atividades socio-psicomotoras para educar e reeducar o movimento, favorecendo a construção do esquema corporal e assim contribuindo a aquisição de competências e habilidades, bem como, atividades da cultura corporal como expressão de linguagem, de manifestações da diversidade cultural humana, de lazer e de saúde, favorecendo a formação do cidadão participativo e crítico-reflexivo.	Atividades individuais e em grupo; estímulo a potencialidade e a criatividade para a melhoria da autoestima; participar de atividades que desenvolvam esquema corporal, coordenação dinâmica global e motora fina, equilíbrio, ritmo, postura, respiração, lateralidade, tônus, estruturação espaço-temporal, percepção e relaxamento; atividades esportivas e cultura corporal; participação em eventos.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla acima de 14 anos



Programa	Objetivo	Metodologia	Público Alvo
Educação Física projeto Dança	Preparar o grupo de dança para que superem os desafios corporais, bem como aumentar a auto-estima e despertar o gosto pelo belo, estimulando o pensamento que pode se desenvolver através de músicas, poesias, lendas e prosas.	Formação individual e em grupos, onde se desenvolve um trabalho diário de exercícios relacionados à dança.	'Alunos com deficiência mental e/ou múltipla a partir de 06 anos
Projeto Congo	Contribuir para estimular quatro importantes áreas do desenvolvimento da criança: afetivo, social, psicomotor e cognitivo.	Aulas práticas e teóricas sobre a história e a música do congo, além de oficinas de fabricação dos instrumentos tradicionais.	Alunos com deficiência mental e/ou múltipla a partir de 07 anos

Obs.: Esta tabela contém uma síntese da proposta de trabalho do CAEE e foi elaborada pela autora desta pesquisa.

O Regimento Escolar do CAEE Zezé Gabeira traz um conjunto de regras acerca de sua estrutura e do seu funcionamento. No art. 2º e 3º apresenta a identificação da instituição:

Art. 2º Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira”/APAE de Vitória funciona em prédio próprio e é mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória, é uma sociedade civil de caráter filantrópico com duração indeterminada [...]

Art. 3º Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira” APAE de Vitória, é um estabelecimento de ensino de dependência administrativa privada, filantrópica estando integrada ao Sistema Estadual de Ensino, inspecionada pelo órgão próprio da Secretaria de Estado da Educação – SEDU [...]

No art. 5º encontramos informações acerca do patrimônio e do regime financeiro

*Os recursos financeiros do Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira” APAE Vitória são oriundos dos convênios, doações, sócios contribuintes e voluntários, promoções de eventos e outros.*

Os fins e objetivos do CAEE são descritos nos art. 7º a 10º:

Art. 7º Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira” tem por finalidade ministrar a Educação Especial.

Art. 8º A finalidade da educação a ser ministrada, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visa pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania [...]

Art. 9º Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira” tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades contribuindo assim para sua auto-realização. Preparação para o exercício consciente da cidadania.

Art. 10º Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira” tem por objetivos:

- I – Proporcionar atendimento à pessoa portadora de múltiplas deficiências agregadas à deficiência mental e TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento)
- II – Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento integral do portador de necessidades educativas especiais;
- III – Desenvolver trabalho de integração CAEE X Família, levando o aluno a participar diretamente do trabalho, fazendo com que todos se sintam responsáveis mutuamente com o processo educacional;
- IV – Proporcionar estágios e treinamento de educadores, técnicos e especialistas em diversas áreas;
- V – Promover aperfeiçoamento dos educadores, técnicos e especialistas de diversas áreas;

VI – Desenvolver trabalho extraclasse dentro da comunidade para que o aluno crie espírito de observação e crítica, despertando interesse pelo meio em que vive;

VII – Incluir o aluno portador de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, sempre que possível.

A Educação Especial é abordada especificamente na Seção I com finalidades e objetivos específicos.

Art. 11º – A Educação Especial tem por finalidade prestar atendimento especializado aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Art. 12º - São objetivos da Educação Especial:

I – Atender crianças e adolescentes portadores de necessidades educativas especiais;

II – Conduzir o aluno a um autoconhecimento, à avaliação de suas capacidades e ao ajustamento pessoal e emocional;

III – Estimular e educar o aluno na totalidade de suas funções motoras, cognitivas, sociais e emocionais;

IV – Trabalhar habilidades e atitudes relativas ao trabalho, desenvolvidas por meio de atividades integrantes do currículo de AEE.

Ainda segundo o regimento, o CAEE é administrado por um Diretor Pedagógico, que é responsável pelas atividades da instituição e compete a ele orientar, supervisionar e acompanhar todos os serviços e atividades de ensino e aprendizagem do CAEE. Possui uma equipe técnico-pedagógica que atua de forma integrada nas atividades pedagógicas, sendo: diretor pedagógico; vice-diretor; pedagogo; corpo docente; psicólogo; assistente social; terapeuta ocupacional; nutricionista. Existe uma equipe multidisciplinar composta por profissionais das áreas médicas (neurologista, pediatra, psiquiatra, geneticista, endocrinologista), assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, odontólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, musicoterapeuta e nutricionista. O CAEE possui dois órgãos colegiados: Conselho de Classe e Conselho de Escola.

O MOVIMENTO DE CONVÊNIOS E CONTRATOS FIRMADOS ENTE APAE/VITÓRIA E SEME NO PERÍODO DE 2005 A 2012.

No período em tela, localizamos nos arquivos da *Coordenação de Contratos e Convênios*<sup>53</sup> da SEME – SEME/CCC 08 processos formalizados entre a SEME e a APAE/Vitória, nas modalidades de convênios (para atendimentos pedagógicos, médico-terapêuticos e de avaliação diagnóstica), contratos (de serviços para atendimento educacional especializado, avaliação, terapias e formação de profissionais) e copatrocínio. Estes últimos referem-se a recursos para participação da instituição em eventos ou para realização de eventos próprios.

Para visualização do período, organizamos uma tabela com informações gerais sobre os processos contendo: ano de início, período de vigência, categoria, se foi ou não formalizado e observações. Os processos de copatrocínio serão citados na Tabela 27<sup>54</sup> para conhecimento, mas não se constituem objeto de análise nesta pesquisa.

Merecem destaque os processos que registram a celebração do Convênio nº 003/2005 e do Contrato nº 14/2009, por apresentarem dificuldades na continuidade de suas manutenções. O processo que solicita e justifica o Convênio 003/2005 teve início em 2004 e ficou em vigência, no período de maio de 2005 a janeiro de 2009. Foi aditado em 2007, inicialmente com solicitação para renovação por mais 36 meses e concluiu com autorização para vigência em mais 12 meses<sup>55</sup>.

Em 2009, foi realizada a contratação de serviços, Contrato nº 14/2009, que ficou em vigência no período 1º de junho a 31 de dezembro desse mesmo ano. A partir desta data, há um movimento de renovação do contrato nº 14/2009. Após várias tentativas de justificativas, o processo foi arquivado no início de 2012, sem se efetivar. Nesse mesmo ano (2012,) a Secretaria de Educação abriu processo para nova tentativa de contratação direta da APAE/Vitória. Até o fim de nossa pesquisa

---

<sup>53</sup> A Coordenação de Contratos e Convênios é o setor da Secretaria de Educação responsável pelo encaminhamento e acompanhamento dos processos de contratos e convênios efetivados pela secretaria nas áreas pedagógica e administrativa.

<sup>54</sup> O primeiro convênio estudado data do ano de 2004 por ter tido sua vigência até 2009, portanto, dentro do período privilegiado nesta pesquisa.

<sup>55</sup> Períodos do Convênio nº 003/2005: 13.05.2005 a 12.05.2007; 13.05.2007 a 12.01.2008; 13.01.2008 a 12.01.2009. Período do Contrato nº 14/2009: 01.06.2009 a 31.12.2009.

o processo estava paralisado, diante da negativa apresentada pela Procuradoria Geral do Município, como veremos de forma mais pormenorizada na Tabela 27 e no texto.

Tabela 27 – Processos de convênios, contratos e copatrocínio por categoria, Vitória/PMV

Ano	Vigência	Nr do Processo	Categoria			Formalizado	Observação
			Convênio	Contrato	Copatrocínio		
2004	13 de maio de 2005 a 12 de Janeiro de 2009	5061852 Convênio 003/2005	Convênio para celebrar parceria entre APAE/Vitória e o Município para a oferta de ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS a alunos portadores de necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino de Vitória			Sim	O convênio foi aditivado 2 vezes para prorrogação de prazo.
2006	24 a 27 de Julho	892500			VI Congresso Estadual das APAEs do Espírito Santo: "Pobreza, situação de risco e exclusão social: desafios e incertezas na luta pela cidadania"	Sim	Pagamento de honorários para 10 palestrantes e instrutores no valor de R\$ 10.000,00
2007	19 a 24 de Agosto	3508900			VII Festival Nacional Nossa Arte, em Penha/SC	Não	Passagens aéreas para 19 alunos participantes do evento. Não foi autorizado pois apenas um aluno é da rede municipal de Ensino de Vitória

Tabela 27 – Processos de convênios, contratos e copatrocínio por categoria, Vitória/PMV

Ano	Vigência	Nr do Processo	Categoria			Formalizado	Observação
			Convênio	Contrato	Copatrocínio		
2007	19 a 24 de Agosto	4398920			VII Festival Nacional Nossa Arte, em Penha/SC	Não	Hospedagem e alimentação para os alunos participantes do evento. Em contrapartida será realizado apresentações do espetáculo e palestras em algumas unidades de ensino de Vitória. Foi aprovado mas não foi executado por falta de tempo hábil para celebração do copatrocínio.

Tabela 27 – Processos de convênios, contratos e copatrocínio por categoria, Vitória/PMV

Ano	Vigência	Nr do Processo	Categoria			Formalizado	Observação
			Convênio	Contrato	Copatrocínio		
2009	01 de Junho de 2009 a 31 de dezembro de 2009	2794092 Contrato 014/2009		Contratação de prestação de serviços de Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência Mental, Múltipla e Autismo, matriculados na rede Municipal de Vitória e formação de profissionais das áreas de Terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia		Sim	Foi solicitado pela CEFAE prorrogação de prazo, tendo sido aprovado em todas as instâncias da PMV. Antes de formalizar o aditivo de prazo, a equipe CEFAE tomou conhecimento da Resolução n 04/2009 sobre a modalidade de repasse de recurso e não deu prosseguimento ao aditivo de contrato.
2010		5237346	Convênio para oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou TGD, matriculados nas Unidades de Ensino da rede municipal de Vitória			Não	O processo não foi formalizado diante da impossibilidade de contratação de Associação para pagamento de pessoal.



Tabela 27 – Processos de convênios, contratos e copatrocínio por categoria, Vitória/PMV

Ano	Vigência	Nr do Processo	Categoria			Formalizado	Observação
			Convênio	Contrato	Copatrocínio		
2010	25, 26, 27 e 28 de outubro	4803707		I Congresso Ibero-Americano de Deficiência Intelectual		Sim	Aquisição de 30 inscrições para profissionais da educação que integram o quadro da educação Especial
2012		1349589		Contratação de prestação de serviços de orientação e apoio técnico multidisciplinar especializado aos profissionais da educação da Rede Municipal de Vitória nas Unidades de Ensino.		Não	A Procuradoria Geral do Município informou que não era possível firmar contrato com Associação e sim convênio.

Fonte: SEME/PMV.  
Elaboração própria.

No final do ano de 2004, a APAE de Vitória encaminhou ofício solicitando a renovação de convênio referente a atendimentos especializados (na área pedagógica e clínica) que já estavam em andamento. Dada a recorrência dos convênios firmados, ininterruptamente, há mais de uma década, percebemos que esta forma era comum para manutenção dos mesmos.

Em face da impossibilidade legal de aditamento e/ou de renovação, a *Divisão de Educação Especial*<sup>56</sup> da SEME – SEME/DEE propôs a realização de um novo convênio para o exercício de 2005. Procedidas às formalidades, o novo convênio, de nº 003/2005, vigorou por 4 anos, de 2005 a 2009, com processos de aditamento quando do término dos prazos.

A *Divisão de Educação Especial*<sup>57</sup> informou, via ofício encaminhado à Secretária de Educação, que a APAE/Vitória vem garantindo serviços de atendimento avaliativo, tratamento e acompanhamento terapêutico, ocupacional e profissionalizante, apoio aos pais/responsáveis, assessoria às escolas de origem dos alunos com formações profissionais mensais. Finaliza registrando “[...] a relevância a este tipo de atendimento para o sucesso e desenvolvimento desses alunos”. Depois de formalizado o pedido, anexa aos autos um texto *ênfatizando* a importância do convênio entre a APAE/Vitória e a SEME, do qual destacamos:

A Divisão de Educação Especial vem enfatizar a importância do convênio firmado entre a APAE Vitória e a PMV/SEME/DEE que tem como objetivo principal oferecer Atendimentos Especializados a alunos do Sistema Municipal de Ensino de Vitória com necessidades educativas especiais.

Avaliamos os serviços oferecidos pelo convênio no período 21/06/2004 a 20/12/2004 e vimos a necessidade de alterações, sobretudo no sentido de estender aos alunos com matrículas novas os atendimentos especializados conforme a demanda das Unidades de Ensino.

---

<sup>56</sup> Divisão de Educação Especial era a terminologia utilizada para o setor responsável pela educação especial na Secretaria de Educação até o ano de 2005. A partir de 2006, a publicação do Decreto nº 12.666/2006, este setor passa a ser Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial, conforme já informado anteriormente.

<sup>57</sup> Terminologia usada à época para o que hoje é a Coordenação de Formação e Acompanhamento a Educação Especial.

O *Plano de Trabalho para Celebração do Convênio nº 003/2005* é parte integrante do processo e prevê dois pacotes de serviços: a) o atendimento avaliativo, estimulação precoce, tratamento e acompanhamento terapêutico ocupacional e profissionalizante; b) serviços de orientação e apoio. No primeiro grupo estão os atendimentos médico, odontológico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterapêutico, psicopedagógico, terapêutico ocupacional, musicoterápico, apoio à escolaridade, estimulação e outros. No segundo grupo, estão os serviços de apoio aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, à escola de origem do aluno, aos professores regentes e aos estagiários.

De acordo com o Plano de Trabalho, às folhas 241 e 242 do referido processo, o apoio à escolarização compreende: a) atendimento pedagógico individualizado aos alunos com deficiência mental<sup>58</sup> moderada a grave e/ou espectro autista de 03 a 14 anos com o objetivo de “[...] trabalhar com o aluno em três níveis: desempenho cognitivo, comunicação, adequação comportamental” e de desenvolver “[...] orientação familiar individual e grupal”; b) atendimento pedagógico ao mesmo público supracitado, com idade acima de 15 anos e tem como objetivo “[...] desenvolvimento de habilidades básicas e específicas em oficinas de cunho sócio ocupacional”; c) atendimento pedagógico aos alunos com deficiência mental moderada a grave, na faixa etária de 07 a 14 anos. Os objetivos desse atendimento são “apoio pedagógico específico voltado para o déficit apresentado no processo de inclusão e desenvolvimento de habilidades básicas em Atividades de Vida Diária (AVD), psicomotricidade e comunicação”; d) encaminhamento permanente dos alunos com diagnóstico de deficiência mental moderada ou severa à Escola Zézé Gabeira/APAE, “[...] durante todo o ano letivo com frequência regular de 02 (dois) a 03 (três) dias semanais”; e) encaminhamento de alunos a programas específicos “[...] durante todo o ano letivo [...] conforme grau de necessidade dos mesmos”.

---

<sup>58</sup> Terminologia utilizada à época.

Os discursos implícitos nos textos dos convênios indicam e remetem à análise de Ferreira (1998), ao declarar que as instituições especializadas têm *grande influência* na definição de políticas públicas para a área de educação especial. Percebemos que esta afirmação de Ferreira está presente na política de educação especial de Vitória, que tem a participação da APAE desde as primeiras reuniões de organização do trabalho (em 1991) e continuou/continua *parte* na política quando os planos de ação preveem essa *parceria* com a instituição, para atendimentos pedagógicos de caráter complementar que são ofertados pelo município, pelos professores especializados, nas salas de recursos multifuncionais.

Os serviços de profissionalização são para jovens e adultos acima de 15 anos, com *capacidade laborativa* para atividades remuneradas, divididos em grupos, segundo o interesse da família em que os mesmos sejam ou não inseridos no mercado de trabalho.

No serviço de apoio às escolas, aos professores e aos estagiários são ofertadas modalidades de formação continuada como, por exemplo, minicursos, oficinas, palestras e outros.

Superadas todas as etapas de formalização, o convênio foi celebrado em maio de 2005, com vigência de 24 meses, compreendendo o período de 13 de maio de 2005 a 12 de maio de 2007, na modalidade de subvenção social<sup>59</sup>.

A contratação de serviços de formação continuada para *professores e estagiários* também é configura-se, a nosso ver, uma sobreposição de ações e de recursos, visto que a SEME dispõe de uma gerência de formação e de profissionais da própria rede de ensino, com conhecimentos específicos para um processo mais sistemático de ação formativa do que os previstos no convênio. Precisamos

---

<sup>59</sup> Lei nº 4.320/1964, art. 12, § 3º: considera-se subvenções, para efeitos desta lei, as transferências destinadas a cobrir despesas de custeio das entidades beneficiadas, distinguindo-se em: I – subvenções sociais, as que se destinem a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial ou cultural, sem finalidade lucrativa; II – subvenções econômicas [...].

assumir que a *instituição* e o profissional responsáveis pelos processos de aprendizagem, são, respectivamente, a escola e os profissionais que nela atuam.

Outras áreas de conhecimento são bem-vindas, quando assumidas em caráter de *coadjuvantes* do processo. Mais uma vez, observamos a necessidade de políticas articuladas entre as várias secretarias do município, e com outras esferas de governo.

Reconhecemos, no entanto, o acúmulo de conhecimento por parte dos profissionais que atuam na APAE/Vitória, sobretudo em relação às pessoas com maiores comprometimentos e reconhecemos que, para estes, as políticas educacionais de Vitória ainda precisam avançar em ações mais efetivas.

Possibilidades de processos de formação entre os profissionais da APAE/Vitória e as unidades de ensino podem ser efetivados, do mesmo modo com profissionais da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, nas várias áreas de conhecimento, desde os processos de organização do trabalho pedagógico e alfabetização, aos conhecimentos das licenciaturas (importantes para acesso ao currículo em todas as *disciplinas* escolares), aos conhecimentos da engenharia (para pesquisa e criação de novos equipamentos), aos conhecimentos da fisioterapia (para adaptação de equipamentos e mobiliários), enfim, de tantas outras áreas de forma a criar uma rede de conhecimentos que pode, e deve, ser organizada no âmbito do setor público para atendimento às necessidades dos alunos.

Por iniciativa da *Secretaria de Educação*, o *Convênio nº 003/2005* foi renovado por mais 8 meses, vigente a contar da data de 13 de maio de 2007, com novos parâmetros acordados entre as partes, em reuniões que antecederam a celebração da referida prorrogação. Parâmetros esses referentes à ampliação das metas, ou seja, do número de atendimentos.

Atendidos todos os procedimentos processuais, o convênio foi prorrogado e continuou em vigência até 12 de janeiro de 2008. Em dezembro de 2007, a

CFAEE encaminhou à *Secretária de Educação* pedido de autorização para aditar o convênio 03/2005 por mais 36 meses:

Tendo em vista a relevância dos serviços prestados através da parceria existente entre a PMV-SEME e a APAE – Vitória, solicitamos autorização para o aditamento do Convênio 03/2005 por um período de mais de 36 meses, a contar de 13/01/2008.

Salientamos que, além dos benefícios diretamente ligados aos alunos com deficiência nos atendimentos específicos, assim como em orientações às suas famílias, também há os que dizem respeito ao suporte à política de inclusão desse município, especialmente quando dos acompanhamentos realizados pelos profissionais que atuam na APAE, em orientações às Unidades de Ensino, assim como nos momentos de formação continuada vivenciados junto aos profissionais, tanto especializados, quanto os que atuam no ensino comum no Sistema de Educação do Município de Vitória.

Reafirmamos a importância dessa parceria com atendimentos continuados, a exemplo do que tem sido oferecido até então aos alunos com deficiência mental matriculados no Município de Vitória, registrando uma avaliação positiva dos serviços prestados por esta entidade.

[...]

Com relação ao quantitativo de atendimentos, opinamos pelo aumento das metas, previstas no convênio que ora expira, em pelo menos 70%, especialmente aos serviços que serão assumidos pela SEME, haja vista as solicitações que recebemos de avaliações pelas escolas e o quantitativo de alunos que tem sido avaliados e considerados como elegíveis para atendimento na APAE serem grandes, e estes estarem aguardando em lista de espera por tais atendimentos.

Após cumprimento das formalidades processuais, o convênio foi aditivado por mais 12 meses, compreendendo o período de 13 de janeiro de 2008 a 12 de janeiro de 2009.

Percebemos que há uma contradição no discurso da SEME/CFAEE, quanto à efetivação de um sistema de educação inclusivo. Ao mesmo tempo em que proclama em seus documentos um investimento em ações do próprio município, para garantia do direito à educação dos alunos público alvo da modalidade educação especial (e advogamos que esta deva ser a meta), apresenta o convênio com a APAE/Vitória, como condição necessária para que se chegue aos fins necessários, como explicitado na solicitação para aditamento do convenio relatada acima, salientando, inclusive, o *suporte à política de inclusão deste município*.

O trabalho colaborativo entre professor da classe comum do ensino regular e o professor especializado, uma das ações da política do município, também fica comprometido, na medida em que as possibilidades para a articulação do currículo escolar com as ações do atendimento educacional especializado se distanciam ainda mais, quando trabalhadas por instituições diferentes.

Em abril de 2009, foi encaminhada *Comunicação Interna – CI* emitida pela CFAEE endereçada à Secretária de Educação, solicitando autorização para contratar os serviços da APAE/Vitória, substituindo a modalidade de convênio através de subvenção social para contrato de prestação de serviços. O texto da CI é similar aos apresentados para efetivação dos convênios anteriores, ou seja, a contratação de *Atendimento Educacional Especializado* e serviço de formação e acompanhamento técnico-profissional, e reafirmam a importância desse contrato, registramos uma avaliação positiva dos serviços prestados por esta entidade.

A justificativa apresentada pela CFAEE para formalização de *Contratação Direta da APAE* de Vitória, para continuidade dos serviços até então praticados, considera a vasta experiência da instituição na prestação de serviços educacionais aos alunos com deficiência mental severa, múltipla e autismo, grupo atendido pela referida instituição. O texto segue com outras justificativas:

Registra-se que tais atendimentos requerem: conhecimentos específicos acerca das deficiências dos sujeitos atendidos, recursos humanos qualificados e adequação aos objetivos do AEE [...].

Considera-se também, fator justificável de contratação direta da referida instituição, a prestação de serviços de orientação e acompanhamento profissional especializado (terapeuta ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia) às escolas do município, em atenção à política de inclusão escolar da Rede Municipal de Educação de Vitória.

Portanto, dentro de nossos conhecimentos técnicos, a instituição contratada é a única que reúne as condições operacionais, técnicas e pedagógicas, para a prestação dos serviços acima elencados, a saber: o Atendimento Educacional Especializado aos alunos e os serviços de formação e acompanhamento profissional especializado no lócus das escolas.

Ao justificar que “a instituição contratada é a única que reúne as condições operacionais, técnicas e pedagógicas”, para prestação do atendimento educacional especializado e “serviços de formação e acompanhamento profissional especializado”, o município está questionando a própria política implementada, que tem como ação direta o acompanhamento no *lócus* das escolas, das duas ações especificadas.

Além da justificativa para contratação direta da referida instituição, foi elaborado pela CFAEE um projeto básico para embasar a contratação e abertura do processo licitatório, necessário para os casos de *Contratação de Prestação de Serviços* pela administração pública.

O projeto tem como objetivo, oferecer atendimentos especializados “aos educandos com necessidades educacionais especiais”, encaminhados à APAE de Vitória pela Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, de forma “[...] a possibilitar, favorecer e otimizar o seu desempenho escolar, além de sua inclusão social”.

Conforme procedimento, o processo foi encaminhado a Controladoria Geral do Município – CGM para análise das possibilidades legais da ação. A proposta era de contratação dos serviços da APAE de Vitória, no regime de inexigibilidade, que dispensa abertura de processo licitatório, procedimento possível quando da impossibilidade de competição entre instituições, seja porque o objeto contratado é singular, não existindo similar, seja porque singular é a ofertante do serviço. Por esse motivo a CGM solicitou explicações e comprovação de singularidade da APAE de Vitória.

Em resposta à supracitada solicitação, a CFAEE, anexou ao processo texto referendando, novamente, a APAE como única instituição capaz de prestar os serviços de atendimento educacional especializado.

Aceita a justificativa, o *Contrato de Prestação de Serviços* foi formalizado sob o nº 14/2009, com vigência no período de 01 de junho de 2009 a 31 de dezembro de



2009, podendo ser prorrogado<sup>60</sup>, com os mesmo serviços previstos nos convênios anteriores.

Próximo ao término do contrato, em novembro de 2009, a CFAEE solicita aditamento mesmo, com a seguinte justificativa:

Este contrato tem por objeto a prestação de serviços de atendimento educacionais especializados a alunos com deficiência mental, deficiência múltipla e autismo e serviços de formação e acompanhamento realizados por profissionais das áreas de terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia para a equipe escolar, relacionados com as áreas de deficiência mental, deficiência múltipla e autismo.

Reafirmando a importância desse contrato, registramos antecipadamente uma avaliação positiva dos serviços prestados por esta entidade, apontando o interesse público quanto ao referido serviço. Acrescenta-se, ainda, que o AEE contratado e de natureza complementar, constitui um direito aos alunos com deficiência.

Informamos que, após a autorização deste gabinete, estaremos avaliando o formato, serviços prestados, atendendo tanto a solicitação da contratada, quanto aos interesses da municipalidade.

O processo de aditamento do Contrato nº 14/2009 foi paralisado, a partir do momento que a *Secretaria de Educação* toma conhecimento da *Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de Outubro de 2009*, que prevê que o repasse para as instituições especializadas deverá ser feito por convênio.

Em agosto de 2010, foi aberto novo processo sob o nº 5237346/2010, com o objetivo de formalizar a *parceria* entre SEME/PMV e APAE/Vitória por meio de convênio. O objeto do convênio permanece o mesmo dos outros analisados anteriormente, qual seja, “[...] oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou TGD, matriculados nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória, de forma a possibilitar, favorecer e otimizar o seu desempenho escolar, independência e autonomia, promovendo sua inclusão escolar e social”. O plano de trabalho constante na proposta enviada pela APAE é o mesmo do contrato anterior de nº 14/2009, com

---

<sup>60</sup> Início do contrato é anterior à Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

alterações apenas no quantitativo de atendimento a ser realizado, prevendo o aumento desse.

Mediante a solicitação da Secretária de Educação quanto à manifestação sobre o interesse em celebrar convênio com a APAE de Vitória, a CFAEE encaminha a resposta, cujo texto segue os argumentos anteriormente apresentados: experiência da APAE na prestação de serviços aos alunos com “deficiência mental severa, múltipla e autismo”; “recursos humanos qualificados com conhecimentos específicos”; “recursos materiais e de tecnologias assistivas”; profissionais especializados em fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia para acompanhamento profissional e mais uma vez, o discurso de ser a APAE a

[...] única que reúna as condições operacionais, técnicas e pedagógicas para a prestação dos serviços acima elencados, a saber: o AEE e os serviços de Formação e Acompanhamento Profissional especializado no lócus das escolas e/ou nos encontros de formação promovido por esta secretaria [...].

O plano de aplicação dos recursos previa o uso do recurso com pagamento de pessoal (folhas 25/30 do referido processo). Em consulta à Controladoria Geral do Município, sobre a legalidade de pagamento de pessoal com recursos de convênio, a resposta, conforme consta no processo folha 97, foi que “[...] é vedada a celebração de convênio cujo plano de trabalho conste pagamento de pessoal da própria entidade”.

Fica explícita, nos autos do processo, a preocupação da *Secretária Municipal de Educação*, com a possibilidade de não conseguir formalizar o processo: “[...] Diante de toda esta diversidade de informações, conversamos com a CFAEE para juntos buscarmos alternativas e propomos à entidade, haja vista a importância desta parceria”.

Em reunião realizada entre a CFAEE, a *Coordenação de Contratos e Convênios – CCC* e a APAE/Vitória, ficou acordado que seria celebrado então um novo contrato, já que não havia interesse desta última em receber recurso, a não ser para pagamento de pessoal.

Em janeiro desse mesmo ano, (2012), foi aberto novo processo para contratação direta da APAE de Vitória, porém, o objeto passa a ser um contrato para a prestação de serviços de orientação e apoio técnico multidisciplinar especializado, aos profissionais da educação da Rede Municipal de Vitória nas Unidades de Ensino, sendo que os valores são semelhantes aos convênios/contratos anteriormente mencionados. A CFAEE apresenta nova justificativa para contratação de *Empresa para Prestação de Serviços de Orientação e Apoio Técnico Multidisciplinar Especializado*, conforme segue:

[...] Nesta perspectiva, há interesse público para a contratação, tendo em vista, a necessidade de ampliar as possibilidades de acesso aos serviços de cunho técnico formativo e orientação multidisciplinar especializado, por apresentar-se como uma possibilidade ímpar de compartilhamento de conhecimentos que fundamentarão os profissionais que atuam na Equipe SEME Central, professores de sala de aula comum, professores especializados, pedagogos, demais profissionais da escola e famílias em seus saberes e fazeres com os alunos com deficiência mental e/ou múltipla e/ou autismo.

Percebemos aqui uma mudança na perspectiva de *parceria*. O atendimento educacional especializado, tão necessário, conforme as justificativas anteriores, deixa de ser objeto de atenção no atual contrato, uma vez que não há interesse da APAE em estabelecer uma *parceria* que não atenda às suas necessidades/interesses, qual seja, o de pagamento de pessoal. Há uma readequação dos termos do contrato, com acordo da SEME, e o objeto passa a ser um projeto intitulado *Apoio à inclusão*, cuja justificativa apresentada no processo (folhas 14/20) é assim descrita:

[...] Assessorar/orientar os profissionais da educação das Unidades de Ensino e da Equipe Central da SEME/CFAEE da Secretaria Municipal de Vitória, no processo de inclusão escolar do educando com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou autismo, devidamente matriculado no ensino regular.

O quantitativo do serviço a ser ofertado consta discriminado na folha 20 do projeto: a) 40 horas mensais de Orientação e Apoio técnico multiprofissional especializado aos profissionais da educação da Rede Municipal de Vitória nas Unidades de Ensino e/ou na Unidade de Atendimento, bem como às famílias; b) 03 horas mensais de Realização/participação de/em cursos, encontros de

formação, grupos de estudo, reuniões de trabalho e outras ações de caráter formativo.

Em consulta à PGM, sobre a possibilidade de contratação direta, por inexigibilidade, a resposta foi negativa:

[...] No caso da Associação, não está presente nenhuma das duas qualidades, ou seja, o serviço ofertado pode ser oferecido por outras entidades e empresas, não dispondo a Associação de nenhum conhecimento específico e próprio que justifique a aplicação do Art. 25 da Lei de licitações, em especial quando a Autoridade não fundamenta tal hipótese.

[...] consultando o Regimento Interno da Associação, anexado as fls. 23 e seguintes, não consta dentre as finalidades da entidade, Art. 4º, a prestação de serviços remunerados, sendo uma de suas finalidades a articulação com o poder público, a realização de campanhas. O Artigo 5º item g, fala em firmar parcerias com o poder público, dentre outras, o que não implica em venda de serviços, mas em convênio.

Até o final do ano de 2012, o processo estava paralisado, diante da negativa da *Procuradoria Geral do Município – PGM*. Ou seja, o processo não se concretizou por questões jurídicas, sob o entendimento de que para o objeto anteriormente referido, a APAE não é a única instituição com condições de realização, afirmativa com a qual concordamos e já sinalizamos anteriormente.

O processo recorrente de conveniamento/contratação, na política de educação especial em Vitória, parece ser algo *normalizado* e, ao mesmo tempo, *normalizador* dos processos que envolvem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como também apontam alguns estudos em âmbito nacional. Silva (2000) assevera, que a rede privada (instituições especializadas) se constituiu como responsável pelo maior atendimento às pessoas com deficiência, enquanto a rede pública não conseguia desenvolver políticas gerais para essas pessoas. Para a autora, a expansão da rede privada possibilitou a continuidade de práticas assistencialistas.

Nessa direção, Meletti, (2006) e Neres (2010) analisam que, as instituições especializadas foram pressionadas a reorganizar suas práticas por força do movimento de inclusão e alguns programas lançados por estas organizações se

constituem numa iniciativa de manutenção dos serviços, e de manutenção da pessoa com deficiência no âmbito da filantropia. Percebemos que, no âmbito nacional esta realidade se apresenta, assim como no município de Vitória, indicando a configuração assumida pelo município no direcionamento de suas políticas para a área.

Como vimos, tanto para a celebração do convênio quanto para os processos de renovação, o plano de trabalho se manteve inalterado, salvo em caso de aumento no quantitativo de atendimentos. O *discurso* presente nas justificativas aponta para a *ideologia* da necessidade da instituição especializada, para o sucesso escolar dos alunos público alvo desse atendimento.

Segundo Fairclough (2001) o discurso é visto como uma forma de ação social historicamente situado numa relação dialética com outras facetas do social (ou seu contexto social). Toma o discurso como prática social, como ilustram os excertos: “necessário se faz devido [...] a relevância a este tipo de atendimento para o sucesso e desenvolvimento desses alunos”; “importante renovar a parceria [...] para oferta de atendimento multiprofissional, de forma a possibilitar, favorecer e otimizar seu desempenho escolar”; “necessidade de atendimentos complementares, a fim de que subsidiem o trabalho pedagógico das unidades de ensino”; “reafirmamos a importância dessa parceria com atendimentos continuados [...]” . Discurso que se faz prática social, na medida em que essas ações são concretizadas, mesmo em sobreposição às ações desenvolvidas pelo município, conforme já explicitado.

A SEME/CFAEE, ao pesar a importância da parceria com a APAE/Vitória no processo de inclusão escolar, parece apontar no seu discurso ,para uma prática social. Para Fairclough (2001), os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as “constituem”; diferentes discursos constituem entidades chaves “[...] de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou como pacientes) [...]”.

Ao afirmar tamanha importância da instituição especializada, como suporte à política de inclusão do município, a SEME reafirma, no discurso – como prática social – o papel social da instituição e do poder público em seus sentidos *ideológicos*<sup>61</sup>.

As justificativas registradas nos processos parecem considerar mais os efeitos sociais do discurso, produzidos pela *parceria* formalizada, do que os efeitos dos serviços prestados aos alunos. Ao que podemos perceber, os serviços conveniados ou contratados são constitutivos da política de educação especial de Vitória. Nesse sentido, vale lembrar das possibilidades (potências) e desafios do município para consolidação de uma política educacional que efetive de fato o direito à educação, para todos os alunos, com acesso, condições de permanência e qualidade na aprendizagem.

---

<sup>61</sup> Ideologias, para a ACD conforme entendida por Norman Fairclough, são significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como propósito realizar um estudo sobre a política de educação especial implementada no município de Vitória, no período de 2005 a 2012, considerando a responsabilidade constitucional do Estado, na garantia do direito à educação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O interesse por este estudo foi suscitado, tanto pela nossa atividade profissional na Secretaria de Educação do referido município, quanto pela realização de nosso estudo de Mestrado que tomou como análise a política de educação especial, do mesmo município, no período de 1989 a 2004.

Buscamos entender a conquista histórica de direitos articulados ao Estado e suas prescrições legais, a partir da filosofia do direito de Bobbio (1992) e das discussões de Marshall (1967) e Carvalho (2003) referentes à responsabilidade do Estado para garantia dos direitos sociais.

Ajudaram-nos ainda autores como Horta (1998), Oliveira (2007) e Cury (2002, 2005, 2010), Prieto (2000, 2002) para a discussão conceitual do direito à educação e à educação especial, bem como a responsabilidade do Estado na elaboração e execução de políticas públicas efetivas, considerando que os indicadores do município e da educação podem ser tomados como disparadores de movimentos programáticos, ou seja, para a elaboração de programas, projetos e ações que façam avançar para as aproximações com a qualidade social da educação, tão cara aos educadores brasileiros.

Considerando os recortes necessários em um processo de pesquisa, admitimos que houve lacunas, mas algumas objetivações foram possíveis. A partir dos enunciados dos discursos políticos captados nos documentos, dos quais dispusemos e que carregam em si certos saberes, que vão organizar-se em práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001), colocamos em análise aspectos da política em tela organizados em cinco categorias: diretrizes da modalidade

educação especial, processos de formação continuada dos profissionais da educação, serviços de apoio ao processo de aprendizagem escolar e processos de convênio estabelecidos entre APAE/Vitória e SEME/CFAEE.

Percebemos que a modalidade educação especial, em Vitória, segue a lógica de organização proposta pela política nacional, com a existência de um setor para coordenação das ações nesta modalidade, a organização do atendimento educacional especializado em *Salas de Recursos Multifuncionais* com professores especializados lotados nas unidades de ensino, cujas atribuições também estão em consonância com os documentos nacionais, especialmente no que prescreve a Resolução CNE/CEB nº 004/2009.

Quanto às diretrizes que orientam a política de educação especial, neste município, percebemos 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, e que não podem ser previamente determinados.

Nesse sentido, é preciso considerar a necessidade de proporcionar interações coletivas, em todos os espaços de aprendizagem da escola e também fora dela. A articulação com os demais setores da SEME e demais secretarias do município se faz importante para alcance dessa meta, contudo, percebemos ainda como incipiente essa ação na política de educação especial de Vitória.

Os termos dos convênios firmados entre a SEME/CFAEE e a APAE/Vitória evidenciam essa incipiência. Embora os discursos presentes nos documentos apontem para a concepção, de que a política pública deva garantir processos formativos, recursos de acessibilidade (não só arquitetônicos, mas também pedagógicos e de comunicação) e atendimento educacional especializado, durante o período de 2005 a 2012, houve um esforço pela manutenção de



convênios para prestação desses mesmos serviços, por uma instituição especializada exclusivamente em educação especial, a APAE/Vitória. Este fato marca uma opção política da SEME, em manter uma determinada interdependência com essa instituição, delegando a esta o que poderia ser assumido efetivamente pelo município. Percebemos um esforço em justificar a *parceria* com a APAE/Vitória, com argumentos que deveriam justificar a ampliação de ações políticas, de competência do município, para o direito à educação do grupo de alunos público alvo da modalidade educação especial.

Na medida em que tomamos um município brasileiro, seus indicadores socioeconômicos e educacionais (que nos ajudaram a pensar sob quais características se assentam as políticas sociais e sua administração), foi possível identificar possibilidades e desafios para consolidação de ações, na educação, que avancem na obrigatoriedade de garantir aprendizagem a todos os alunos, ainda que a política municipal não esteja descolada das perspectivas hegemônicas que pautam a educação, em âmbito nacional e internacional.

Quanto às possibilidades identificadas, na política do município de Vitória, destacamos algumas ações que se apresentam como potentes efetivação do direito à educação, do grupo de alunos privilegiados nesta pesquisa, quais sejam: a) sistematização de diretrizes da educação municipal e da modalidade educação especial que permitem orientar o trabalho na perspectiva da inclusão escolar, reconhecendo as possibilidades de cada um sem desrespeitar as especificidades e a necessidade de atender a essas especificidades com ações pedagógicas especializadas e equipamentos específicos; b) os indicadores socioeconômicos do município, considerando que as ações da educação estão inseridas numa realidade social e econômica, o conjunto de ações políticas nas áreas sociais oportuniza o surgimento de novas formas de prover a sociedade nas suas necessidades de forma a impactar positivamente na educação; c) os indicadores educacionais apresentados como, por exemplo: o nível de formação acadêmica dos profissionais da educação (cerca de 90% com pós-graduação, dentre esses mestres e doutores), professores especializados em todas as unidades de ensino, salas de recursos multifuncionais em 35 EMEFs (com cobertura desse recurso

nas 9 regiões administrativas da cidade), recursos pedagógicos, processos de intervenção pedagógica e acompanhamento ao trabalho das unidades de ensino de forma articulada as demais equipes da SEME.

Em que pese essas potências estarem presentes no município, identificamos também alguns desafios a serem enfrentados, para garantia do direito à educação e par a qualidade do ensino. São eles: a) políticas articuladas entre as várias secretarias do município e com outros entes da federação; b) políticas educacionais mais efetivas para o grupo de alunos com maiores comprometimentos; c) fortalecimento das ações previstas na política de educação especial (formação, trabalho articulado entre professor especializado e professores da classe comum do ensino regular, apropriação do currículo por parte do grupo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação); d) elaboração de ações para garantia das condições objetivas de acesso, permanência e qualidade dos alunos e dos professores, no sentido de questionar a necessidade de parceria com instituições especializadas para contratação de serviços oferecidos pelo município.

Entre as ações potentes e os desafios, percebemos um movimento paradoxal: ao mesmo tempo em que as diretrizes políticas evidenciam a existência de condições para efetiva aprendizagem, também evidenciam a fragilidade no desenvolvimento dessas ações, ao manter um *instrumental* de atendimentos historicamente naturalizados, via instituições especializadas exclusivamente em educação especial.

Retomamos o que nos indica Bobbio (1992), ao considerar que a questão que se apresenta hoje, em relação aos direitos não é da sua prescrição, mas de sua efetivação, que só pode ser garantida com a existência de políticas públicas efetivas e de responsabilidade do Estado, por serem direitos sociais.

Além disso, a discussão referente às responsabilidades do município para com a educação, baseado em sua autonomia política, normativa, administrativa e financeira assegurada a partir da Constituição Federal de 1988, trazidas por

Rodrigues (2004), apontam para as possibilidades desse ente federado em assumir políticas públicas que garantam os direitos sociais. Percebemos que essas possibilidades são afeitas ao município de Vitória, quando analisamos os seus indicadores socioeconômicos e educacionais, bem como a constituição da política de educação especial, que data de mais de duas décadas e apresenta um caminho político, organizacional e teórico que garantem condições para que o município tome para si, e com qualidade social, a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No Estado Democrático, o *nosso*, precisa reconhecer que

[...] a democracia como um valor universal remete a dignidade de cada pessoa humana. Ela é sujeito com direitos inalienáveis. O cidadão pode contar com o respeito à sua subjetividade como pessoa, como sexo, como cultura e como ideologia ou religião [e como condição física]. Mediante a [política] se impede que as diferenças naturais e históricas sejam tratadas como desigualdades. Deste comportamento resulta uma sociedade tendencialmente mais igualitária no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos e das liberdades e por isso com menos taxa de [desigualdade] social (BOFF, 1991, p. 13)

Utopia, a nossa? Talvez. Mas se as prescrições de direitos são potentes, potentes também queremos a política pública.

## REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, A. M. B. de.; MONTICELLI, F. F.; MENENGUCI, L. P. A função pedagógica das instituições especializadas. In: JESUS, D. M. de. (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris, 2012.
2. ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas/SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.
3. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: Estatuto do Conselho de Escola – Escola de ensino especial “Zezé Gabeira”. Vitória, 2005.
4. \_\_\_\_\_. Estatuto da APAE de Vitória. Vitória, 2012.
5. \_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico – Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira”. Vitória, 2010.
6. \_\_\_\_\_. Regimento escolar – Centro de Atendimento Educacional Especializado “Zezé Gabeira”. Vitória, 2010.
7. BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.
8. BARBIER, Pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 1985.
9. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PAQUINO, G. Dicionário de política. 12. ed. Brasília: UNB, 2002. 2v.
10. BOBBIO, N. A era dos direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
11. \_\_\_\_\_. Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
12. \_\_\_\_\_. Igualdade e liberdade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
13. BOFF, L. Rumo a uma democracia ecológico-social. In: Cadernos Fé e Política, n. 6. Petrópolis: CDDH, 1991, p. 11-18.

14. BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
15. BUENO, C. C. de O.; KASSAR, M. de C. M. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.
16. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.
17. BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011.
18. \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
19. \_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva a educação inclusiva, 2008.
20. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas. Brasília: MEC/SEESP/UNESCO, 1996.
21. CAIADO, K. R. M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.
22. CARONE, I. Igualdade *versus* diferença: um tema do século. In: AQUINO, J. G. (Org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 171-182.
23. CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
24. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (ES). Resolução nº 637 de 20 de dez. 2002. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 28 de fev. 2003.
25. \_\_\_\_\_. Resolução nº 1322 de 17 de julho de 2006. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 03 de agosto de 2006.
26. \_\_\_\_\_. Resolução nº 2.604 de 21 de janeiro de 2011. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 14 de fev. 2011.
27. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Resolução nº 07 de dez. 2008. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 20 de fev de 2008.

28. CURY, C. R. J. Os fora de série na escola. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
29. CURY, C. R. J. Intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
30. DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
31. DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. de S. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
32. FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D (Orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.
33. FEDERAÇÃO DAS APAEs DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: Estatuto da Federação das APAEs do estado do Espírito Santo. Vitória, 2004.
34. \_\_\_\_\_. Estatuto da Federação das APAEs do estado do Espírito Santo. Vitória, 2009.
35. FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
36. FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades (tradução Celia M. Magalhães). In: MAGALHÃES, C. (Org.). Reflexões sobre a análise crítica do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2001.
37. FERRARO, A. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.
38. FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos CEDES, ano XIX, n. 46, set/1998.
39. FERREIRA, J. R. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: FAVERO, O.; WINDYZ, F.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.
40. GARCIA, R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Santa Catarina.

41. GOBETE, G. Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004: implicações na política de educação especial. 2005. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.
42. GOBETE, G.; CORREIA, V. G. De P. Políticas atravessadoras. In: JESUS, D. M. de. (Org.). Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012.
43. HORTA, J. S. B. Direito a educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 104, Jul. 1998.
44. JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
45. JANNUZZI; G. de M.; CAIADO, K. R. M. APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
46. JESUS, D. M. de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.: Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 45-56.
47. JESUS, D. M. de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013, v. 1, p. 127
48. KANT, I. Crítica da razão pura. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduer Moosburger. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
49. KASSAR, M. C. M. Deficiência múltipla e educação no Brasil: discursos e silêncios na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.
50. \_\_\_\_\_. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.
51. KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, Nova Almeida/Serra, 2011.

52. LEAL, R. G.; REIS, J. R. Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.
53. LIBANEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
54. LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de. O. História da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
55. LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Cortez, 1999.
56. MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
57. MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
58. MELETTI, S. M. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. 31 reunião Anped, GT 15.
59. MESTRINER, L. M. O Estado entre a filantropia e a assistência social. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
60. OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43.
61. OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.
62. PRIETO, R. G. PRIETO, R. G. Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
63. PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINE, S. Escola Inclusiva. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-59.
64. PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios. Vitória/ES: EDUFES, 2010.



65. RODRIGUES, H. T. O município (ente federado) e a sua função social. In: LEAL, R. G.; REIS, J. R. dos. (Orgs.). Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos. Tomo 4. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
66. SAVIANI, D. (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória, EDUFES, 2010.
67. SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, S.; VIZIM, M. Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
68. SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
69. SOUSA, S. Z.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
70. VITORIA. Secretaria Municipal de Educação. Educação Especial na educação básica: descobrindo a diversidade humana. Plano de ação 2004/2005 Vitória, 2003.
71. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Plano de ação educação especial 2005/2006. Vitória, 2005.
72. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Plano de ação trabalho /2006. Vitória, 2006.
73. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Política de formação continuada para os profissionais da educação do sistema municipal de ensino de Vitória. Vitória, 2007.
74. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Plano de trabalho 2007. Vitória, 2007.
75. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Plano de trabalho 2008/2009. Vitória, 2008.
76. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Vitoria. Vitória, 2011.
77. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos surdos, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão das libras. Vitória, 2011.

- 78.\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Plano de ação da equipe de Coordenação de formação e acompanhamento à educação especial 2012. Vitória, 2012.
- 79.\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes para a educação bilíngue na rede municipal de ensino de Vitória. Vitória, 2012.
- 80.\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Relatório da educação especial da rede pública municipal de educação de Vitória: ações, proposições e desafios. Vitória, 2012.
- 81.\_\_\_\_\_. Decreto nº 15.540 de 05 de nov. de 2012. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da Secretaria de educação e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 09 de nov. de 2012.
- 82.BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008.