

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

ISABEL MATOS NUNES

**POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS COM DIAGNÓSTICO DE
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA:
TENSÕES E DESAFIOS**

VITÓRIA - ES

2016

ISABEL MATOS NUNES

**POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS COM DIAGNÓSTICO DE
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA:
TENSÕES E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico 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^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA – ES

2016

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

Nunes, Isabel Matos, 1967-
N972p Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de
deficiência múltipla : tensões e desafios / Isabel Matos Nunes. –
2016.
240 f. : il.

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

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. 4.
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



ISABEL MATOS NUNES

POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: TENSÕES E DESAFIOS

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

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Denise Meyrelles de Jesus

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Ivone Martins de Oliveira

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Reginaldo Célio Sobrinho

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Márcia Denise Pletsch

Professora Doutora Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rosângela Gavioli Prieto

Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo

**À Nathália, querida filha, amor incondicional,
inspiradora desta produção.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai soberano, por ter me concedido a força, a persistência e a coragem para superar todos os obstáculos e chegar até aqui!

A meus pais, Helena e Otalino (in memoriam). Vocês que me trouxeram à vida e acreditaram em mim, incentivando-me desde criança aos estudos.

À Maria Aparecida dos Santos Correa Barreto (in memoriam). Você me fez acreditar na possibilidade de ser aluna na Pós-Graduação da Ufes. Minha eterna admiração!

À Denise Meyrelles de Jesus, orientadora, companheira, incentivadora e conselheira. Nossa mãe acadêmica. Meu respeito e profundos agradecimentos!

A João Luiz, Juan e Ramon, amores da minha vida. Obrigada pelo companheirismo, presença constante e colaboração!

Às minha irmãs, Eliana, Nice, Nita, Maria, Eleticia e Jane. O incentivo e colaboração de todas vocês foram fundamentais nesta caminhada!

Agradeço a meus irmãos, sobrinhos, cunhadas e cunhados, a todos os familiares que me acompanharam e compreenderam, muitas vezes, a minha ausência nos encontros de família.

Aos amigos da Turma Nove de Doutorado da Ufes, dentre eles, a Alexsandra, Claudenice, Marta e Miguel, por partilharmos tantos conhecimentos.

Aos irmãos “Meyrelles de Jesus”, Alex, Alice, Aline, Ariadna, Ana Marta, Carline, Cristiano, Fernanda, Franciele, Girlene, Karol, Merislândia, Sonia, Vasti. Participar dessa família acadêmica é um privilégio!

Às professoras Agda, Andressa, Graça Sá, Inês e Mariângela pelos encontros e trocas acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho por ter me contagiado com “Norbert Elias” e pela leitura cuidadosa e sugestões neste texto.

À Prof^a Dr^a Ivone Martins de Oliveira e à Prof. Dr^a Silvia Meletti pela participação na Banca de qualificação e pelas valiosíssimas contribuições.

A Prof. Dr^a Rosangela Gavioli Prieto e Prof. Dr^a Marcia Denise Pletsch, por terem aceitado participar da Banca final de avaliação deste trabalho.

Às equipes de Educação Especial das Secretarias de Educação de São Mateus, Jaguaré, Conceição da Barra e Pedro Canário. Pessoas que acreditam e lutam pelo direito à Educação para todos.

Aos funcionários, alunos e familiares da “Escola Três em Um”. Vocês foram fundamentais na realização desta pesquisa. Meu profundo respeito e agradecimento!

Aos funcionários da Apae de São Mateus, que me receberam com muito carinho!

À amiga Alaide pelas provocações e por todo conhecimento que você me proporcionou com sua ética e sua prática compromissada com os alunos.

Aos meus colegas de trabalho, da Associação Pestalozzi e da Escola José Carlos Castro, em especial agradeço a Graça e Roseni, pelo carinho, preocupação constante e incentivo!

À amiga Marcia Alessandra que compartilhou comigo a escolha por Norbert Elias e pelo município de São Mateus.

À Biane que divide comigo as tarefas de mãe.

À Capes pelo apoio financeiro.

Meus sinceros agradecimentos!

Caminhante, Não há caminho...

*“Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.*

Antônio Machado (1875, 1939)

RESUMO

Analisa o processo de implementação da Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, na região norte do Estado do Espírito Santo, tendo como aporte teórico-metodológico a Sociologia Figuracional. Encontra, na obra de Norbert Elias, o fio condutor na constituição de um conhecimento que é social e histórico, produzido e acumulado pela humanidade e que precisa ser colocado em constante reflexão/discussão. No percurso metodológico, dialoga com Norbert Elias, entre outros autores, que possibilita o aporte teórico para o estudo de caso etnográfico, tendo, como instrumento de coleta de dados, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Mostra que os dados sobre alunos com deficiência múltipla em espaços escolares ainda são poucos e afirma que as barreiras sociais se acentuam em relação a eles e sua situação social é ainda mais frágil, uma vez que, impossibilitados de uma vida independente, não se enquadram nos moldes produtivos do sistema capitalista e acabam introjetando neles próprios e na família a culpa e a responsabilidade pelas suas necessidades. Analisa os documentos da Política Nacional de Educação Especial, no que tange ao atendimento dos alunos com deficiência múltipla, com o intuito de compreender as ações desencadeadas nos "sistemas de ensino", as estruturas e as funções atribuídas ao setor de Educação Especial dos municípios envolvidos nesta pesquisa, mostrando os movimentos, a processualidade e as tensões entre "o dizer o e fazer" da política local. No (des)velamento dos dados, mapeia o número de matrícula dos alunos com deficiência múltipla, nas escolas públicas de ensino comum nos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Jaguaré e Pedro Canário. Em nível micro realiza o estudo de caso etnográfico em uma escola do município de São Mateus/ES, na qual estão matriculadas crianças com deficiência múltipla buscando entender como a política municipal se materializa na escola, a partir das tensões vividas no cotidiano da escola em relação aos alunos com deficiência múltipla. Nessas tensões, aborda sobre o diagnóstico, a apropriação do conhecimento, as questões pedagógicas, o lugar do atendimento educacional especializado, a rede de recursos especializados e as ações na relação famílias, escola e políticas públicas. A partir dessas reflexões, concluiu-se que: não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional/alunos com deficiência, uma

vez que os processos de exclusão da e na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema e não provocados pela presença dos alunos com deficiência na escola; a organização dos sistemas potencializa e dicotomiza a Educação Especial como uma área de conhecimento específica, à parte do ensino comum; a implementação da Política de Educação em São Mateus, embora com algumas lacunas, apresenta avanços e potências na Educação Especial, e ao assumir o compromisso ético e político com essa área, o município como numa rede de interdependências, provoca, induz e institui outras ações possíveis para além de seu território.

Palavras-chave: Deficiência múltipla. Educação especial. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The work analyzes the Special Education Policy implementation process for the students diagnosed with multiple disability, in the north of Espírito Santo State, having as theoretical-methodological support the Figural Sociology. It finds in the work of Norbert Elias, the main stream in the constitution of knowledge that is considered social and historical, produced and accumulated by mankind and that needs to be left in constant reflection/discussion. In the methodological path, it dialogues with Norbert Elias, among other authors, who enable the theoretical support for the ethnographic, having, as data collection instrument, the participant observation, the interview and the analysis of documents. The research indicates that data regarding the students with multiple disability around school spaces are still not enough and assures that social barriers stand out in relation to them and its social situation is even more fragile, once they are unable to live an independent life, they do not fit in the productive models of the capitalist system and end up introjecting the blame and the responsibilities on their needs in themselves and their families. It analyzes the Special Education National Policies documentation, in reference of the assistance given to the students with multiple disabilities, with the purpose of understanding the actions triggered within the "education system", the structure and functions given to the Special Education sector of the districts involved in this research, showing the movements, the processuality and tensions between "saying and doing" in the local policy. In the (un)veiling of data, the number of students with multiple disabilities registrations is mapped out in the regular public schools in the districts of São Mateus, Conceição da Barra, Jaguaré and Pedro Canário. In a micro level it carries out the ethnographic study case in a certain school located in the district of São Mateus/ES, which children with multiple disabilities are registered aiming at understanding how the municipal policy is materialized in the school, from the tensions experienced in the school everyday life related the students with multiple disabilities. In such tensions, it is mentioned the diagnosis, the knowledge approach, the pedagogical issues, the specialized educational assistance location, the net of resources and the family relation, school and public policies. From these reflections, it is concluded that: it is not enough to focus exclusively on the debate about the relation educational/students system with disability, once the exclusion processes at

the school are present as constitutive of the system itself and are not caused by the presence of disable students in the schools; the system organization potentiates and dichotomizes the Special Education as an specific area of knowledge, apart from regular education; the implementation of the Education Policy in the district of São Mateus, although presenting some gaps, it also presents advances and potencies regarding Special Education, and by being in charge of the ethical and political commitment in this area, the district of São Mateus, just as in an interdependencies net, provokes, induces and institutes other possible ways to go beyond its territory.

Keywords: Multiple disability. Special education. Durational policies.

Résumé

En analysant le processus de l'implémentation de la politique de l'éducation spécial pour les étudiants avec un diagnostic de défaillance multiple, au nord delà région de L'Etat Espirito Santo, en tenant en considérations l'apport théorique - méthodologique de la sociologie figurant dans l'œuvre de Norbert Elias, nous pouvons trouver le fil conducteur de constitution d'une connaissance qu'est social et historique, produite et accumulée pour l'humanité et qu'il faut mettre constamment en réflexion ou bien discussions .Le parcours méthodologique de Norbert Elias et d'entre autres acteurs, facilitent l'apport théorique pour l'étude de cas ethnographique, en tenant comme instrument des collecte des donnés d'observation participants, l'entretien et l'analyse des documents. Montre que les données concernant les étudiants avec la défaillance multiple dans l'environnement scolaire, sont encore peu nombreux et affirment que les barrières sociales accentuée en relations en eux sont encore plus fragiles vue l'impossibilité d'une vie indépendante, ne cadre pas dans les moules productifs de système capitaliste et que finissent d'introduire en eux même et dans leur famille la faute et la responsabilité pour leurs nécessité. L'analyse des documents de la politique nationale de l'éducation spéciale en ce que concernent les étudiants avec défaillance multiple avec l'intuition de comprendre les actions déchainées dans le système de l'enseignement, les structures et les fonctions attribuées dans le secteur de l'éducatons spéciales des municipes implique dans cette recherche en montrant les mouvements ,la processualite et la tension entre « le dire et le faire » de la politique local . Dévoilement des données cartographies les numéros des élevés avec la défaillance multiple dans les écoles public de l'enseignement commun dans le municipe de Saint Mathieu, Conceição da barra, Jaguarrei et Pedro Canario. Au niveau micro réalisé l'étude de cas ethnographique d'une école de municipe de St Mathieu / ES, dans lequel sont immatriculés les enfants avec défaillance multiple en cherchant à comprendre comment la politique municipal se matérialise a l'école, à partir des tensions vécue au quotidien au sien de l'école en relations avec les élevés défaillants. On parle de diagnostic, appropriations des connaissances, les questions pédagogique, au lieu de l'accueillement éducationnel spécialisé, les réseaux des ressources et la relations familiales, les écoles et politique publiques.

A partir de ces réflexions on peut conclure que, ce n'est pas suffisant de focaliser le débat exclusivement sur la relation du système éducationnel/étudiant pourvu de défaillance, une fois que le processus d'exclusions de l'école et dans l'école sont présentes comme constitutif aux systèmes et non provoqué pour la présence des élèves défaillent a l'école ; l'organisation de système potentialise et dichotomise l'éducation spéciale comme un domaine de connaissance spécifique a part de l'enseignement commun ; l'implémentations de la politique d'éducatons dans le municipe de St Mathieu Malgré la faille , présente l'avancement et potentialité dans l'éducation spécialisé et assumer le compromis éthique et politique dans ce domaine , le municipe de St Mathieu, comme un réseau de l'interdépendance provoque , induit et institue d'autres possible au-delà de ce territoire .

Mots-clés: Incapacités multiples. L'éducation spéciale. Les politiques éducatives.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Definições de deficiência múltipla.....	46
QUADRO 2 – Os Secretários de Educação e as respectivas formações.....	81
QUADRO 3 – Nomes dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com formação e experiência profissional.....	82
QUADRO 4 – Os profissionais da Escola "Três em um".....	83
QUADRO 5 – Situação dos municípios em relação aos principais documentos norteadores dos encaminhamentos da Educação Especial.....	95
QUADRO 6 – Garantia da matrícula na escola comum nos documentos normativos dos sistemas educacionais.....	97
QUADRO 7 – Concepção de Educação Especial.....	99
QUADRO 8 – Número de Alunos por sala de aula	103
QUADRO 9 – Profissionais disponíveis para o apoio aos alunos com deficiência múltipla.....	104
QUADRO 10 – Composição dos setores de Educação Especial.....	118
QUADRO 11 – Ações dos setores de Educação Especial.....	119
QUADRO 12 – Encaminhamento dos alunos público-alvo da educação especial pelos setores da superintendência e dos sistemas municipais	123
QUADRO 13 – Panorama dos laudos dos alunos com deficiência múltipla.....	159

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Extensão territorial, número de habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região norte do Espírito Santo.....	78
TABELA 2 – Quantitativo de alunos e escolas que o setor acompanha (2014).....	118
TABELA 3 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla/Educação Especial e total geral de matrículas no Estado do Espírito Santo por modalidade de ensino, nos anos de 2008 a 2013.....	126
TABELA 4 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas municipais de São Mateus – 2008 a 2013.....	128
TABELA 5 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Conceição da Barra – 2008 a 2013.....	129
TABELA 6 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Jaguaré – 2008 a 2013.....	130
TABELA 7 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Pedro Canário – 2008 a 2013.....	132
TABELA 8 – Pessoas atendidas nas instituições especializadas – região norte (2014).....	136

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AMA – Agência de Municipal Agendamento

Ceim – Centro de Educação Infantil Municipal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Gejud – Gerência de Educação, Juventude e Diversidade

Ibge – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice do Desenvolvimento Humano

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NASF – Núcleo de Atenção à Saúde da Família

Seme – Secretaria Municipal de Educação

SRE – Superintendência Regional de Educação

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 CAMINHOS TRILHADOS E IMPLICAÇÕES COM O ESTUDO.....	18
2 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	26
2.1 Dos primórdios à atualidade da Educação Especial no Espírito Santo.....	34
2.2 Deficiência múltipla: as tensões conceituais.....	42
2.3 Os “fios” que revelam as possibilidades de escolarização do sujeito com deficiência múltipla.....	49
3 SOCIOLOGIA FIGURACIONAL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS....	54
3.1 O olhar etnográfico na pesquisa de campo.....	67
3.2 O campo de investigação.....	76
3.3 Contextualizando a Escola “Três em Um”.....	79
3.4 Os sujeitos.....	81
3.5 A análise dos dados.....	85
4 CENÁRIO I – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO: CONTORNOS E TENSÕES.	87
4.1 O instituído e o vivido na Política de Educação Especial na região norte.....	94
4.2 Composição das Equipes de Educação Especial na Superintendência e nas Secretarias de Educação.....	115
4.3 Os alunos com deficiência múltipla na gestão da Educação Especial.....	125
5 CENÁRIO II – A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA ESCOLA: AS TENSÕES COTIDIANAS.....	142
1ª TENSÃO: A gestão da Educação Especial na escola.....	145
2ª TENSÃO: Os diagnósticos dos alunos com deficiência múltipla matriculados na Escola “Três em Um”.....	158
3ª TENSÃO: A apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência múltipla.....	168

4ª TENSÃO: O "lugar" do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência múltipla.....	179
5ª TENSÃO: As redes intersetoriais para a escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.....	189
5.1 A escolaridade e a pessoa com deficiência múltipla em jogo.....	201
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os Secretários de Educação.....	238
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com as equipes de Educação Especial.....	239
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	240

1 CAMINHOS TRILHADOS E IMPLICAÇÕES COM O ESTUDO

“O caminho faz-se caminhando”, como diria Fernando Pessoa. “Faz-se caminhando, porque não há caminho, porque este só se faz ao caminhar”, palavras sábias de António Machado, poeta espanhol. Assim, apresentamos nosso percurso do processo de doutoramento, que provém de uma longa caminhada. Longa, literalmente, em primeiro lugar, porque nossas inquietações não se iniciam neste trabalho e, em segundo, pela distância de 280km que nos separava da Universidade Federal do Espírito Santo.

Ao caminhar, fomos nos constituindo pesquisadora inquieta e envolvida com a Educação Especial tanto na experiência de sala de aula, de professora do ensino fundamental, quanto no envolvimento com o grupo de pesquisa¹ da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A ideia da experiência nos remete a Elias (2001a), ao afirmar que o conhecimento deve ser considerado na relação com a vida. A singularidade da pesquisadora, o conhecimento apropriado, os afetos e, sobretudo, as inter-relações com pesquisadores, textos, mídias, enfim, as vivências que ocorreram no decorrer da caminhada delinearam a escrita desta tese.

Desse modo, no processo de escrita e sistematização do conhecimento exposto nesta tese, colocamo-nos diante da necessidade de descartar a imagem do indivíduo fechado ou solitário, que existe antes e independente das relações, e trabalhar na perspectiva de que a luta desenvolvida pelas pessoas para a satisfação de suas necessidades seja orientada também para os outros (ELIAS, 2005).

Nesse sentido, quando nos referimos às palavras do poeta “o caminho só se faz ao caminhar”, estamos afirmando que não temos um ponto de partida, mas precisamos, como num tear, em que os fios se entrelaçam, sustentando-se um nos outros, encontrar um fio condutor. É preciso ainda destacar que as vivências que nos conduziram por essas linhas constituíram tensões não planejadas (ELIAS, 2001a), às vezes inconscientes, mas fundamentais para nossa vida. Assim, tomamos como ponto inicial nossa trajetória de vida, vida simples, de alguém que cresceu na cidade do interior, a décima filha de um casal e a primeira a concluir o ensino fundamental.

¹ Grupo de Pesquisa: Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, coordenado pela Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus.

Uma configuração familiar que conduziria a um "improvável" sucesso escolar, como nos diria Bernard Lahire.²

Nas diferentes figurações sociais das quais participamos, constituímo-nos estudante de escola pluridocente e, mais tarde, professora de ensino fundamental nos movimentando na condição de estabelecida e de *outsider*, conforme as tensões e os processos sociais vividos.

Com a expansão universitária e o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) no norte do Estado do Espírito Santo, na década de 90, o curso superior, que parecia tão distante, aproximou-se das nossas possibilidades de vida. Embora já vivendo as "tensões" de outra configuração familiar, já casada com dois filhos pequenos, ingressamos no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), em São Mateus. Curiosamente, isso aconteceu no mesmo ano da promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996). O desejo da entrada no ensino superior foi ainda mais motivado pela necessidade que a própria Lei enfatizava, quanto à formação do professor de séries iniciais em nível superior.

Ao final do Curso de Pedagogia, uma nova configuração familiar foi se constituindo em nossa vida. Estava grávida. Uma mudança radical, sem planejamento, quando nasceu a Nathália, com seu jeito diferente de ser e estar no mundo, acometida de uma "encefalopatia grave", sem um diagnóstico preciso. Fomos aos poucos sendo tocada e transformada. A vida se desenhou de outra maneira. Não se tratava de tomar decisões, mas de aprender "junto com", despindo-nos de nossos preconceitos, aos poucos.

Novas teias se entrelaçaram. Nos primeiros anos de vida de Nathália, enveredamos em busca de uma explicação do que lhe causou o "atraso no desenvolvimento neuropsicomotor". As características genéticas que anunciavam uma síndrome, os infinitos exames inconclusivos, as terapias e os estímulos que se apresentavam essenciais deram novos rumos à nossa vida. Tudo isso resultou também em novas

² LAHIRE, B; **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

decisões no percurso profissional. Sem entender as questões da deficiência e vislumbrando possibilidades de contribuir para o desenvolvimento de Nathália, em 2003, localizamos nosso vínculo efetivo de trabalho na Associação Pestalozzi de Conceição da Barra.

Nesse interim, e envolvida no movimento que se fortalecia no Brasil, de inclusão de alunos "com necessidades educacionais especiais"³ na classe comum, buscamos o aprofundamento teórico para as questões que emergiam do cotidiano da escola comum e da instituição especializada. Ingressamos no Curso de Especialização em Infância e Educação Inclusiva na Ufes, no ano de 2005, e pesquisamos, em trabalho monográfico, as concepções de inclusão escolar de professores da instituição especializada, tendo o título: Diferentes olhares sobre a inclusão no contexto de uma escola especializada: desafios limites e possibilidades, com o objetivo de (des)velar a concepção de "inclusão escolar" que tinham os profissionais da instituição especializada. Nossas análises apontaram que os profissionais defendiam o direito dos alunos público da Educação Especial à escolarização, mas entendiam que a Instituição especializada deveria ser o apoio necessário para que ocorresse a permanência e o sucesso desses alunos na escola comum.

Ainda imersa no cotidiano da instituição especializada e envolvida com a busca de fundamentação teórica para as questões que surgiam a partir das ações da Política Nacional, sobretudo das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001), em âmbito municipal fomos convidada a coordenar o Programa de Formação Continuada de Professores no Município de Conceição da Barra/ES, Saberes e Práticas da Inclusão,⁴ no ano de 2006. Essa experiência foi fundamental em nossa formação e nos levou a uma aproximação com um universo rico de reflexões e discussões sobre a escolarização das pessoas com deficiência, em uma perspectiva inclusiva, bem como com os desafios da Educação Especial/inclusiva. Os professores tinham necessidade de conhecimento e clamavam por respostas para as questões do cotidiano, sobretudo quanto a como

³ Termo utilizado nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)

⁴ Formação continuada orientada pela Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), que disponibilizava às secretarias municipais de educação interessadas em implementar educação de qualidade para todos o material didático Saberes e Práticas da Inclusão. Esse material foi planejado para ser utilizado em um contexto de formação, tendo como público-alvo profissionais da educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais.

lidar com os alunos que apresentavam comprometimentos mais severos. Esses alunos, até então, ainda não estavam na escola, mas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) apontavam para essa possibilidade. O trabalho de coordenação do curso possibilitou-nos uma implicação com os inúmeros desafios da "política em ação" nesse município, principalmente, pós a municipalização do ensino fundamental.

Com a municipalização, os sistemas municipais de educação tiveram/têm que assumir a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, o número de escolas de ensino fundamental proporcionalmente é maior que o número de escolas de ensino médio⁵, ficando a maior parte da responsabilidade da Educação Especial com os municípios, conforme nos alerta Prieto (2001, p. 1):

A municipalização do ensino fundamental, principalmente após 1995, é o eixo central da política educacional brasileira. Nessa direção, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) vem defendendo que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assumido pelas prefeituras, que deverão investir para que suas escolas contemplem a diversidade humana, inclusive organizando recursos educacionais especiais que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento de toda a demanda escolar que depende dessa educação especial.

Essas questões interferem de modo significativo na gestão dos recursos humanos e financeiros dos municípios brasileiros. No bojo dessa discussão, ingressamos no Mestrado, em 2007, na Universidade Federal do Espírito Santo, com muitas inquietações e questionamentos: quais concepções de Educação Especial e inclusão escolar fundamentavam as práticas dos profissionais das escolas especial e regular? Quem eram os sujeitos da Educação Especial no município? Qual era a política de Educação Especial e inclusão escolar instituída no município? Como deveria ser a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar? Quais eram as possibilidades de articulação entre a escola especial e a comum no município?

⁵ Na região Norte do Estado do Espírito Santo, o quantitativo de escolas de Ensino Fundamental por dependência administrativa é de: 25 escolas de Ensino Fundamental regular na rede Estadual e 127 escolas na rede municipal.

Movida por essas questões, o objetivo do trabalho de Mestrado se constituiu em analisar as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, no município de Conceição da Barra/ES, a partir dos sujeitos que a praticavam, utilizando como metodologia o estudo de caso etnográfico. O cenário delineado teve como sujeito-foco a história de uma adolescente com deficiência física. O trabalho apontou que o município deveria assumir com um maior compromisso as ações da política educacional, sobretudo da Educação Especial.

O envolvimento com a pesquisa na trajetória do Mestrado em Educação nos levou, em 2010, a participar de um grupo de pesquisa na Ufes, coordenado pela professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus, intitulado Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum, tendo como um dos objetivos analisar a política educacional de atendimento praticada nas instituições especializadas em Educação Especial no Estado do Espírito Santo.

No decorrer desse estudo, a análise dos dados coletados nas instituições especializadas mostrou-nos que, “[...] das 5.563 pessoas atendidas nas instituições especializadas, 1.248 possuem deficiência múltipla e dessas, 455 estão matriculadas nas escolas regulares” (JESUS et al., 2012). Os resultados da pesquisa também apontaram que, dos alunos com deficiência matriculados nas instituições especializadas e nas escolas comuns, a incidência maior estava nos sujeitos com deficiência intelectual e, em segundo lugar, nos sujeitos com deficiência múltipla.

Em contrapartida, outros estudos (JESUS et al., 2000; MANTOAN, 2002; CAPELLINI, 2004) evidenciam que os professores manifestam dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. Apontam que muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro. Jesus (2006) afirma que isso decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade.

Discussões e movimentos a respeito do acesso e da permanência de crianças e jovens com deficiência na escola vêm se constituindo nesse cenário. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), pode ser considerada como um marco para a proposição e implementação de políticas públicas relativas à educação numa perspectiva de

equidade social. Documentos recentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011), apontam para a necessidade de mudanças no contexto escolar, de maneira que haja “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

Diante dessas tensões e sobretudo a partir de nossa implicação com os dados da pesquisa no norte do estado do Espírito Santo, que demonstraram uma significativa incidência de alunos com deficiência múltipla nas escolas comuns, problematizamos algumas questões: como vem acontecendo a implementação da Política de Educação Especial para os sujeitos que, por condições biológicas e/ou sociais adversas, demandam maiores recursos da educação? Quantos e quais são os alunos, público da Educação Especial, que demandam maiores apoios nos municípios? Quais ações vêm sendo implementadas na Política Educacional local para o atendimento à escolarização dos alunos com deficiência múltipla? Essas e outras questões nos motivaram à presente investigação que tem o objetivo de: **analisar o processo de implementação da Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, na região norte⁶ do Estado do Espírito Santo**. No percurso de investigação, definimos como objetivos específicos:

- a) analisar os documentos da Política Nacional de Educação Especial, as Diretrizes do Estado do Espírito Santo e as Diretrizes dos municípios pesquisados, no que tange à escolarização dos alunos com deficiência múltipla;
- b) mapear os indicadores de matrícula dos alunos com deficiência múltipla, matriculados em escolas públicas de ensino comum nos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Jaguaré e Pedro Canário;
- c) verificar como o direito à escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla vem sendo assegurado nas ações dos setores de Educação Especial nos sistemas de ensino envolvidos nesta pesquisa;

⁶ O Território Norte/ES abrange uma área de 14.997,80km² e é composto por 17 municípios, no entanto este trabalho teve como parâmetro a divisão administrativa organizada pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, que divide a atuação das Superintendências Regionais de Educação por microrregiões, o que significa que a região a que nos ativemos é constituída de quatro municípios que fazem parte da microrregião litoral norte: São Mateus, Pedro Canário, Jaguaré e Conceição da Barra.

d) problematizar aspectos das tensões relativas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes diagnosticados com deficiência múltipla, vividas na escola que conta com a maior concentração de matrículas desses sujeitos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados sobre alunos com deficiência múltipla em espaços escolares ainda são poucos, mas podemos afirmar que as barreiras sociais se acentuam em relação a eles e que sua situação social é ainda mais frágil, uma vez que, impossibilitados de uma vida independente, não se enquadram nos moldes produtivos do sistema capitalista e acabam introjetando neles próprios e na família a culpa e a responsabilidade pelas suas necessidades (MACEDO, 2006). Nessa direção, torna-se relevante o desenvolvimento de trabalhos que tomam o sujeito com deficiência múltipla no contexto escolar, visibilizando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento no atendimento às necessidades que são inerentes a esses sujeitos.

Na organização deste trabalho, descrevemos no **segundo capítulo** uma contextualização histórica sobre a deficiência múltipla e a escolarização no Brasil, e especificamente no estado do Espírito Santo, a partir de uma revisão bibliográfica. Na continuidade, dialogamos com a literatura acerca da definição do conceito de deficiência múltipla e sustentados em trabalhos que versam sobre a escolarização do aluno com deficiência múltipla e as relações família, escola, instituição especializada.

No **terceiro capítulo**, apresentamos a base teórica que fundamenta esta tese. Nossas escolhas teórico-metodológicas têm, na obra de Norbert Elias, o fio condutor na constituição de um conhecimento que é social e histórico, produzido e acumulado pela humanidade e que precisa ser colocado em constante reflexão/discussão. Neste capítulo, apresentamos as principais ideias do autor que corroboram nossa discussão, sobretudo os conceitos de figuração, interdependências e tensões, percorrendo sobre como essas ideias contribuem para nossas análises.

No percurso investigativo, organizamos, no **quarto capítulo**, uma análise dos documentos da Política Nacional de Educação Especial, no que tange ao

atendimento aos alunos com deficiência múltipla, com o intuito de compreender as ações desencadeadas nos "sistemas de ensino", as estruturas e as funções atribuídas ao setor de Educação Especial dos municípios envolvidos nesta pesquisa. Nossa pretensão é mostrar os movimentos, a processualidade e as tensões entre "o dizer o e fazer" da política local. Nesse sentido, Norbert Elias (1993, p. 239, grifo nosso), ao abordar sobre as estruturas e processos sociais, detalha:

A fim de **entender estruturas e processos sociais**, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processos exigem um estudo das **relações entre os diferentes estratos funcionais** que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são no curso do tempo reproduzidas sucessivas vezes.

Assim, conforme proposto por Elias (1993), enveredamo-nos a analisar as estruturas, as interdependências e o equilíbrio de tensões entre os movimentos da política educacional municipal e a prática das ações instituídas na escola. Conhecer a sistematização do funcionamento dos setores de Educação Especial foi fundamental para a compreensão das mudanças e das relações de poder vivenciadas e reproduzidas no município e na escola. No (des)velamento dos dados, mapeamos o número de matrícula dos alunos com deficiência múltipla nas escolas públicas de ensino comum nos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Jaguaré e Pedro Canário.

A partir dos indicadores de matrículas, da análise dos documentos legais e das ações realizadas pelos gestores locais, realizamos um aprofundamento da temática abordada nesta investigação, com um estudo de caso etnográfico, apresentado no **quinto capítulo**, em uma escola do município de São Mateus/ES, na qual estão matriculadas crianças com deficiência múltipla, buscando entender como as ações em nível macro se materializam na escola. Organizamos esse capítulo trazendo as tensões vividas no cotidiano da escola em relação aos alunos com deficiência múltipla. Nessas tensões, abordamos sobre o diagnóstico, a apropriação do conhecimento, as questões pedagógicas, o lugar do atendimento educacional especializado, a rede de recursos e a relação famílias, escola e políticas públicas.

2. DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo, discorreremos sobre os aspectos históricos da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, destacando questões relevantes para situarmos as teias de interdependências constituidoras da educação da pessoa com deficiência múltipla. Nesse percurso de olhar a história, trazemos as contribuições de Elias (1994) fundamentando nossa perspectiva de que a sociedade não é externa ao indivíduo, nem o indivíduo é externo à sociedade; indivíduo e sociedade são constituídos historicamente, numa relação de interdependência. Conforme discorre o autor:

A sociedade, com sua regularidade, não é nada externo aos indivíduos; tampouco é simplesmente um 'objeto' 'oposto' ao indivíduo; ela é aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz 'nós'. Mas esse 'nós' não passa a existir porque um grande número de pessoas isoladas que dizem 'eu' a si mesmas posteriormente se une e resolve formar uma associação (ELIAS, 1994a, p. 57).

O "eu" só existe porque existe um "nós". E o "nós" não é um amontoado de "eus". A ideia de sociedade em Elias (1994a) difere do pensamento tradicional de uma sociedade constituída por estruturas exteriores ao indivíduo. O pensamento de Elias (1994a) é de uma compreensão de que nós constituímos teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. O autor nos permite notar com clareza a estrutura mutável da sociedade, observando que a modelagem geral, ou seja, a formação de cada pessoa/indivíduo depende da evolução histórica do padrão social e das estruturas das relações humanas que se movimentam no tempo.

A noção de "tempo" em Elias (1998, p. 59), "[...] remete a alguns aspectos do fluxo contínuo de acontecimentos em meio aos quais os homens vivem, e dos quais eles mesmos fazem parte". Assim, neste item, buscamos, no diálogo com autores historiadores da área da Educação Especial, encontrar, no "fluxo contínuo" da história, os fios que nos remetem à escolaridade da pessoa com deficiência múltipla. Para ter um começo, puxamos o "fio" em Jannuzzi (2004), quando se refere à

institucionalização para explicitar o panorama das formas pelas quais as crianças foram introduzidas em alguns estabelecimentos voltados a ministrá-lhes instrução.

De acordo com Jannuzzi (2004), provavelmente, o atendimento à criança com deficiência teve início mediante ações das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Em 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana, que previa, no art. 2º do seu estatuto, “[...] uma casa de expostos e asilo para desvalidos” (SOUZA, 1991, apud JANNUZZI, 2004, p. 6), surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas. Concluímos, assim, que as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal, atendiam pobres e doentes, exercendo um importante papel de assistência social. No Brasil, as Santas Casas de Misericórdia surgiram no século XVI e, no Espírito Santo, foram fundadas pelos portugueses, entre os anos de 1550 e 1551 (SCHWAB; FREIRE, 1979, apud MONTICELLI, 2014).

Nesse fluxo contínuo, concomitante ao campo dos direitos e deveres que tem marco no sec. XVI, a educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida (JANNUZZI, 2004), no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e início do XIX. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos, como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência (JANNUZZI, 2004).

A difusão do pensamento evolucionista com o desenvolvimento da ciência moderna deixa marcas na sociedade brasileira com a apropriação e difusão de um pensamento liberal por parte dos intelectuais. O movimento dessas tendências filosóficas, sobretudo do "liberalismo" e "positivismo", deixa suas contribuições na constituição das bases epistemológicas da Educação Especial. Um exemplo dessas correntes de pensamento na educação é citado por Jannuzzi (2004, p. 7, grifo nosso):

A lei de 15 de outubro de 1827, que propunha escola de primeiras letras, legislava de maneira sofisticada para a época [...]. Na educação feminina, a

geometria era substituída pelo ensino de 'prendas domésticas'. A proposta metodológica prevista em lei era de que se usasse o Lancaster-Bell, **o ensino de alunos mais adiantados aos mais atrasados**, o que demonstrava a sua fragilidade: anteriormente, nas discussões da Assembleia, e posteriormente comprovado pelos relatórios dos ministros, ficara patente o conhecimento das dificuldades de serem encontrados professores que dominassem tal conteúdo.

O pensamento dominante impunha os preceitos da ciência moderna em meio à valorização do pensamento científico presente na organização da sociedade brasileira. A categorização dos "mais adiantados" e "mais atrasados" constituiu uma marca do pensamento positivista não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiência, mas também quanto à educação de modo geral. Esse foi um terreno fértil para a proliferação das tendências médico-pedagógicas na educação brasileira, sobretudo da Biologia e da Psicologia, uma vez que o conhecimento sobre a criança passa a ser um mecanismo para a proposição das ações. Ou seja, o processo de aprendizagem, seu sucesso e seu fracasso, localizado no indivíduo e não nas interrelações.

Elias (2006, p 22) se refere ao pensamento hegemônico, como "coação social". Segundo o autor, "[...] encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoações". Afirma, assim, que o pensamento hegemônico de uma dada sociedade também provoca mudanças em âmbito individual. Compreendemos, portanto, que a organização da sociedade no trato à criança com deficiência vai demarcando lugares e subjetividades sociais e individuais. O lugar do "deficiente" foi sendo demarcado "do lado de fora" da escola.

Nesse percurso de longa duração, no final do século XIX, as proposições para a educação das pessoas com deficiência no Brasil eram tímidas. As pesquisas de Jannuzzi (2004) apontam que uma das primeiras ações para o atendimento à criança com deficiência foi a criação das rodas de expostos. Essas instituições poderiam ter facilitado a entrada de crianças com deficiência, tanto pelo fato de os pais não desejarem a criança ou pela impossibilidade de criá-las. Segundo Jannuzzi (2004), algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças. As crianças com deficiência não acentuada eram encaminhadas para locais de atendimento – os meninos para o seminário e as meninas para os conventos. Aquelas crianças com deficiência mais acentuada,

quando adultas, permaneciam nas Santas Casas, que mantinham um local para doentes e alienados, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital.

Encontrando outros "fios", segundo Kassar (1999), Freitas (2003) e Jannuzzi (2004), que nos indicam que o Brasil iniciou seu movimento quanto a decretos e leis para as pessoas com deficiência quando, em 1856, D. Pedro I criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos e, mais tarde, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Brasil.

A criação do primeiro Instituto se deve ao esforço de José Álvares de Azevedo, filho de uma família abastada, que contraiu cegueira total e fora mandado para educar-se em Paris. No seu retorno ao Brasil, depois de 8 anos, ele se interessou pela educação dos cegos e, junto com o Dr. José Francisco Sigaud, conseguiu o interesse do Imperador D. Pedro I em abrir a primeira escola para cegos no Brasil. A partir dessa iniciativa, outras foram sendo tomadas, como a abertura do Instituto de Surdos-Mudos e duas instituições para deficientes mentais: uma junto ao hospital Juliano Moreira, em 1874, na cidade de Salvador – Bahia, e outra junto à escola México, em 1887, na cidade do Rio de Janeiro, com ensino regular que atendia também deficientes visuais e físicos (FREITAS, 2003, p. 2).

Ao abordar sobre a criação desses institutos, Jannuzzi (2004) nos chama a atenção para o fato de que eles foram criados mediante a força de pessoas politicamente importantes naquela época. Pessoas que estavam à frente da administração do Poder Central. No entanto, também nos chama a atenção para a precariedade com a qual funcionavam essas instituições, como mostra o exemplo a seguir:

[...] visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos (Pires de Almeida apud AZEVEDO, 1976, p. 237), numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos, porém, abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no 1 Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em 12 de dezembro de 1882. Entre os temas desse Congresso constava a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos. Os responsáveis pelo tratamento dos temas foram dois médicos (JANNUZZI, 2004, p. 15).

Notamos, na informação acima, o número ínfimo de casos que eram atendidos nos institutos, o que corresponderia a, aproximadamente, 0,22 % dos cegos e 0,14 % dos surdos, de acordo com os estudos de Jannuzzi (2004). No entanto, isso não era uma prerrogativa do atendimento às pessoas com deficiência. Essa era a realidade de todo um conjunto da sociedade que ainda não havia estabelecido os direitos sociais. Se, no Império, foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas (para surdos e cegos), enquanto isso, a educação geral permanecia

sob a responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834. Segundo Jannuzzi (2004, p. 67):

[...] o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido, provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares. Se nesse momento houve alguma medida antecipadora deste atendimento em relação à educação popular, em outros momentos isso não aconteceu, e as providências do governo central atrasaram-se em relação a esse alunado, embora o seu direito estivesse implícito na proposta de educação de todos, já na primeira Constituição brasileira, de 1824.

No fluxo dos acontecimentos, observamos as relações de poder existentes na Sociedade da Corte que propunha uma educação diferenciada em detrimento da "educação para todos", num momento em que instituía legalmente a educação brasileira. Kassar (1999) destaca que a Constituição de 1924 – primeira Constituição brasileira – traz os seguintes compromissos com a educação da população: a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, “[...] onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (p. 19). No entanto, o Texto Constitucional não explicita qual setor da sociedade ficaria responsável pela "instrução primária" nem de que forma seria dada. Desse modo, a autora analisa que a falta de clareza no Texto Constitucional não explicita a assunção da instrução à população brasileira.

Ainda nesse sentido, aprofundando seus estudos na legislação do final do século XIX, Freitas (2003) destaca que, embora as Constituições de 1823 e 1891 preconizassem que todos são iguais perante a lei, estabeleceram, ao mesmo tempo, que “[...] os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem, ou perdem nos casos aqui particularizados:

Artigo 1º Suspendem-se:
 -Por incapacidade physica, ou moral;
 -por condemnação criminal, emquanto durarem os seus efeitos
 Parágrafo 2º Perdem –se:
 -Por naturalisação em paiz estrangeiro;
 -por aceitação de emprego ou pensão de governo estrangeiro, sem licença do Poder Executivo Federal”⁷ (BRASIL, 1891, apud FREITAS, 2003).

⁷ Constituição de 24 de fevereiro de 1891. In: Campanhole & Campanhole: **Constituições do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1981.

Observamos, no ordenamento legal, a ideia de que a pessoa com deficiência com sequelas permanentes não era considerada cidadão brasileiro. A Constituição de 1891, assegurou à pessoa com deficiência a sua incapacidade de lidar com os seus direitos de cidadão brasileiro, outorgando-lhe “outros”. É importante ressaltar que não só a pessoa com deficiência, mas também o negro e o analfabeto eram considerados, nesse período, ainda incapazes de participar da vida política e social do Império.

A sociedade nessa época estava organizada dentro do modo agrário de produção capitalista. O processo de industrialização ainda estava incipiente, não necessitando do homem alfabetizado. De acordo com Jannuzzi (2004, p. 62),

A própria extensão do direito a voto, vinculando-o à idade e à alfabetização, com exclusão das mulheres, mendigos, soldados, praças e religiosos obrigados a voto de obediência, não incrementou a busca da escola. Além da alfabetização ficar restrita à assinatura do nome, o que não implicava grandes dificuldades de treino, havia o mecanismo mais seguro de ganhar as eleições: o bico de pena e a degola ou depuração.

Se o modelo hegemônico na época estava associado à industrialização da economia e a política ao voto seletivo, justificava o surgimento de uma escola que atendesse a esse padrão. A escola seletiva foi paulatinamente separando os "anormais" e instituindo uma escolarização à parte da educação geral.

Há que se ressaltar que, com o advento da República, houve no Brasil uma ampla difusão sobre o discurso da modernização da sociedade, de exaltação à livre concorrência e de valorização da iniciativa privada (KASSAR, 1999). É nesse contexto que vai surgir, no setor de serviços sociais, a concomitância entre os serviços públicos e privados, presente na Educação Especial, desde o início do século XX. Esse período foi propício para o estabelecimento de serviços de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, observando-se o advento das "instituições comunitárias". Nesse sentido, Kassar (1999, p. 22) ressalta:

[...] as instituições ‘privadas’, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, apresentam-se na história do atendimento à educação especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’, aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços.

Nesse ínterim, foi criado, no ano de 1926, o Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, com a primeira instituição particular especializada no atendimento à criança com deficiência mental. Destacamos, nessa época, a influência de Helena Antipoff, psicóloga russa que se radicou no país, criando o laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Criou, em 1939, uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (MENDES, 2010).

Naquele período, observam-se também várias mudanças no panorama da educação nacional, como o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do Ministério da Educação e Saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de escolas de magistério (MENDES, 2010). Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à Educação Especial, como a formação das primeiras classes especiais ocorrem nessa atmosfera. De acordo com Kassir (1999, p. 23),

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam os discursos da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

A Educação Especial é marcada, nessa época, pelo discurso científico e pelas ideias de modernização e de racionalização, características do movimento industrial das sociedades capitalistas. No intuito de agrupar as crianças em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, com base no discurso científico, propiciou-se a seleção dos “anormais” na escola, baseados nos “defeitos pedagógicos”, criando a categoria de “subnormais intelectuais”.

A literatura nos permite compreender que as concepções de “*déficit de atenção*”, “*hiperatividade*”, veiculadas na sociedade atual, são resquícios dessas ideias assentadas no processo civilizatório. Ao refletirmos sobre tal questão, não podemos ignorar o fato de que ainda hoje a escola continua selecionando, separando,

categorizando e diagnosticando aqueles que apresentam "defeitos pedagógicos" (conforme discutiremos nos dados).

O discurso dentro do ordenamento legal, legitima a "deficiência mental" atrelado ao fracasso escolar, às dificuldades de aprendizagem ou à aprendizagem lenta. A partir das análises de Kassar (1999) e Jannuzzi (2004), observamos que a organização da Educação Especial em nosso país foi sendo promovida de modo que o atendimento aos considerados mais lesados foi estabelecido sob a administração particular (instituições especializadas), e os chamados educáveis, sob a administração pública.

No fluxo dos acontecimentos, tentamos encontrar, nas brechas, sinais de ações para o atendimento à educação das crianças com deficiência múltipla ou daquelas com comprometimentos mais severos. Concordamos com Kassar (1999, p. 41), quando diz que:

[...] na história da educação especial, o atendimento à população mais comprometida revela-se apenas, quando enfocamos as 'margens' da educação, através das 'parcerias' do atendimento entre os setores público e privado. Não há previsão direta de atendimento a alunos com deficiências severas pelo serviço público, especialmente no setor educacional. Portanto a história da educação das pessoas com deficiências graves, à primeira vista, não poderia ser explicada pela história da legislação educacional.

Acreditamos que o atendimento educacional aos alunos com deficiência mais severa e/ou múltipla está registrado no silenciamento da história da educação desses sujeitos. Aliás, como falar em escolarização de um público historicamente considerado "não educável"? Ao analisar o silêncio, encontramos indícios da constituição da subjetividade, de pessoas com deficiência múltipla como grupo de "menor valor", estigmatizado no escopo da "anormalidade" que, criava serviços segregados às "margens" da sociedade.

Na continuidade, focalizamos a Educação Especial no Espírito Santo, destacando de forma breve as marcas, os percursos, as figurações que foram se instituindo. Tomamos como principal aporte os estudos de Monticelli (2014), tendo sido um dos últimos trabalhos no Estado do Espírito Santo que investiga os processos de exclusão da/na Escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930), trazendo profundas marcas da História da Educação Especial neste Estado.

2.1 Dos primórdios à atualidade da Educação Especial no Espírito Santo

Conhecer os primórdios da Educação Especial no Espírito Santo nos possibilita entender as tensões políticas e econômicas e as relações de força (NORBERT ELIAS, 2006) que impulsionaram as concepções e a política atual de Educação Especial, a qual o Estado do Espírito Santo vem assumindo. Assim, apontamos, como objetivo neste subitem, a problematização da história da Educação Especial no Estado Espírito Santo, com base no fluxo dos acontecimentos. Nosso "fio" condutor, a partir daqui, será o trabalho de Fernanda Ferreyro Monticelli, o qual investiga os "Processos de Exclusão da/na escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930)", defendido em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Na continuidade, o "fio" nos remete à história mais recente contada a partir das Diretrizes Estaduais de Educação Especial no Espírito Santo, publicadas no ano de 2011.

Dessa forma, ao puxar o "fio", encontramos no Espírito Santo as primeiras marcas educacionais alicerçadas na chegada dos jesuítas, sobretudo o Padre José de Anchieta. Destacamos o período das grandes navegações e descobertas, o qual foi também o de conquistas por novos adeptos das religiões europeias. No Brasil, o catolicismo adquiriu maior preeminência devido à chegada dos jesuítas. O objetivo era que os jesuítas atuassem em uma missão transformadora a serviço do catolicismo (MONTICELLI, 2014).

Além de dominar perfeitamente o espanhol, sua língua nativa, o Pe. José de Anchieta aprendeu o português quando radicado em Coimbra e estudou no Colégio dos Jesuítas. Destacou-se em latim e aprendeu a língua tupi, tendo em vista de compreender os índios e catequizá-los (SAVIANI, 2010). Dentre suas atividades, visitava, como diretor da Companhia de Jesus, as aldeias, as fazendas e os engenhos. Foi por essa época que estreitou seus contatos com o Espírito Santo. Chegando ao Estado, destacou-se entre os jesuítas que ancoraram no Estado e colocou-se como "[...] agente da civilização pela palavra" (MONTICELLI, 2014, p. 52).

Como resultado de um processo educacional excludente, observado nessa época no Brasil, no Espírito Santo, um número considerável de crianças não chegavam a ingressar na escola ou, quando iniciavam os estudos, ficavam pelo caminho. Outro fator importante mencionado por Monticelli (2014) é que a realidade da falta de saúde associada à pobreza se perpetuou no Estado do Espírito Santo, de modo que a anormalidade também foi associada às doenças e à pobreza, conforme destacamos:

Fato é que, neste mesmo período, todos os que não eram considerados saudáveis eram taxados de inabilitados, anormais, pois representavam riscos às pessoas, a qual vivia sob a subjetivação do discurso higienista. A saúde estava na simetria, na padronização, na disciplina (MONTICELLI, 2014, p. 59).

Trabalhos como os de Araújo (2011), Câmara (2011) e Monticelli (2014) mostram que, nas últimas décadas do século XIX e nos primeiros anos do século XX, no Brasil, a exemplo dos "países civilizados", interessava aos médicos higienistas imprimir uma política de controle sobre a população pobre da cidade, vista como propagadora de doenças e de surtos. Essa política consistia em penetrar na esfera privada da vida dos pobres, quando utilizavam a educação higiênica como estratégia de formação de hábitos morais. Câmara (2011) ainda ressalta que, no Brasil, a intervenção era no sentido de validar a educação higiênica e a puericultura como conhecimentos a serem incorporados às escolas públicas, escolas normais e Faculdades de Medicina, além de disseminar esse conhecimento junto às mães, principalmente, as de classe popular.

Nesse sentido, Monticelli (2014) apresenta um dado interessante de como essa política de educação higienista foi incorporada na educação no Espírito Santo. De acordo com a autora,

[...] o Art. 23, do Capítulo III referente às aulas e seus regimes, da Lei no. 545, do ano de 1909 prescrevia que, para a primeira matrícula nas escolas primárias, fosse necessária a certidão ou documento que provasse ter a [...] criança a idade mínima de 7 anos, bem como atestado médico, que prove não sofrer de molestia contagiosa e certificado de vacinação com resultado favorável [...] (ESPÍRITO SANTO, 1909c, p. 43, apud MONTICELLI, 2014).

Com o fortalecimento da vertente médico pedagógica, na primeira metade do século XX, sobretudo com o desenvolvimento da psicologia infantil a partir dos estudos de

Itard, Binet, Piaget e seguidores, foram criadas no Brasil, organizações de caráter privado e filantrópico, que prestavam atendimento às pessoas com deficiência, conforme vimos na primeira parte desse capítulo. No estado do Espírito Santo, as instituições filantrópicas especializadas em Educação Especial foram criadas a partir da década de 50, do século XX (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Embora o estudo de Monticelli (2014) tenha sido realizado com um minucioso olhar sobre as fontes históricas, a partir de arquivos públicos do estado do Espírito Santo, não há indícios no seu texto de atendimento a pessoas com deficiência múltipla, ou com graves comprometimentos. O fluxo da história nos remete ao "silenciamento" desses sujeitos na história da Educação Especial, no estado do Espírito Santo.

Passamos agora aos "fios" da Política Educacional no Espírito Santo. Como ação da Política Educacional no Estado, o atendimento na área da Educação Especial tem início em 1957, "[...] com a criação da classe especial para atendimento a alunos que apresentavam deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva⁸ (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 11). Além desse marco histórico, outros fatos que marcaram a Educação Especial no Espírito Santo, foram:

Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais, no Grupo Escolar Suzete Cuendet⁹. Ainda na mesma década, foi implantado o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual, na Biblioteca Pública Estadual e, em 1970, foi criado o Serviço de Educação de Excepcionais na Diretoria do Ensino Fundamental. Por meio do Decreto n.º 917/76, criou-se o Setor de Educação Especial, inserido no Departamento de Educação Supletiva. Em 1980, foi realizado o I Encontro Estadual de Educação Especial e, em 1983, foi implantado na SEDU o Serviço de Avaliação e Triagem de alunos para classes especiais, constituído por uma equipe multidisciplinar (pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 11).

A presença dos profissionais das áreas da Psicologia, Fonoaudiologia no serviço de avaliação e triagem de alunos para classes especiais, criado na década de 80, no governo do Estado do Espírito Santo, configura a marca da vertente médico-pedagógica, observada nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, como

⁸ Atualmente a Escola Estadual de Educação Especial "Oral e Auditiva" trabalha com o enfoque bilíngue, tendo sido transformada no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS).

⁹ Escola municipalizada, atualmente, localizada em Maruípe - Vitória/ ES.

também a marca da Assistência Social, configurando o "lugar" da Educação Especial como serviço de assistência e caridade. Há de se destacar que, em um país marcado pela pobreza, como o Brasil, as questões relativas à deficiência também foram atravessadas pela escassez de recursos e de serviços especializados.

Jannuzzi (1992) considera que a vertente médico-pedagógica, observada nos anos 80 era subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares. No entanto, cabe destacar que, para o período em questão, o papel dos profissionais da saúde e da assistência social foi de extrema importância para o desenvolvimento da Educação Especial no Estado do Espírito Santo. É neste fluxo, de visibilidade das pessoas com deficiência, a partir do trabalho dos profissionais da saúde, da reabilitação e da assistência social que, na década de 60, o Movimento Apaeano se expandiu e adentrou no Estado. De início, a Sede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) funcionava no Instituto Educacional do Espírito Santo (Inedes), que prestava atendimento a crianças excepcionais, tendo sido fundado em 7 de maio de 1965 e atendia a 50 crianças na época.¹⁰

Na década de 80, com o movimento de discussão pela redemocratização e institucionalização das demandas educativas que antecederam a elaboração da Carta Constituinte, a Educação Especial ganha novos contornos. Na Constituição Federal (BRASIL 1988), o art. 208 define que o "[...] dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo dá um salto para que a Educação Especial saia dos contornos e entre para a Política Educacional: a Educação Especial passa a compor o Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT) da Secretaria. Tal ação demandou outra necessidade, a de formação de professores especializados. Nesse mesmo ano, foi realizado o 1º Curso de Especialização da Educação Especial, em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2011).

¹⁰ <http://www.apaees.org.br/artigo.phtml/4112>

No entanto, é a partir da década de 1990, que no Estado amplia o movimento da universalização da educação, à luz dos indicativos contidos em um amplo debate internacional, inspirado por organismos internacionais e caracterizados pelo discurso da educação para todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização de ações, recursos e responsabilidades. No Brasil, tais condições marcaram as reformas estruturais na educação.

O advento de conferências internacionais, convenções e similares em âmbito internacional impulsionou avanços políticos, culturais e filosóficos. No entanto, o ponto crucial para a elaboração das políticas de inclusão educacional foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (1994), promovida pelo governo espanhol, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a participação de delegados de 87 países, de onde derivou a conhecida Declaração de Salamanca (1994), utilizada como referência internacional basilar na área da Educação Especial (PLETSCH, 2011).

Há que se ressaltar que essas conferências e convenções são resultados do processo de globalização gestado na configuração econômica mundial com evidentes desdobramentos nas políticas brasileira, na década de 80. Hypólito (2010, p.134) nos chama a atenção para o fato de que "[...] nessas políticas a centralidade nos aspectos econômicos é ressaltada em detrimento dos aspectos políticos e sociais, com o deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado".

O "fio" condutor do fluxo histórico, na década de 90, leva-nos a entender que a elaboração das Políticas Educacionais são atravessadas por tensões, embates e negociações entre agências internacionais de interesses locais diferenciados. Nesse embate, a atuação do Estado está comprometida com uma agenda internacional, que visa, entre outras metas, ao estabelecimento de uma "educação para todos", conforme propõe a Declaração de Salamanca:

[...] crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar [...], [já que tais escolas] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes

discriminatórias [...], construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para Todos [...] (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Os apontamentos advindos das orientações desses documentos internacionais e do Ministério da Educação marcaram a reorganização e reestruturação dos sistemas de ensino como eixo central, que se prolongariam no processo de aprendizagem na classe comum. No Estado do Espírito Santo, entre as ações realizadas nesse período, destaca-se “[...] a criação das salas de apoio destinadas ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência mental, as quais, posteriormente, passaram a ser designadas como salas de recursos” (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Ainda imbuída das ideias disseminadas na Declaração de Salamanca que orientava a educação para todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, e das determinações advindas da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL 1994)¹¹, na década de 90, a Equipe de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (Sedu), visando à promoção da inclusão, no ensino regular, de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, inicia um trabalho mais intenso de extinção das classes especiais e ampliação do atendimento em salas de recursos e o atendimento itinerante (ESPÍRITO SANTO, 2011), o qual já vinha acontecendo em outros estados, no Brasil.

Observamos, nas ações do Estado, a força reguladora da educação e do trabalho nas escolas públicas. O Estado do Espírito Santo absorveu as políticas internacionais mais amplas, coerentes com as formulações neoliberais e gerencialistas, fortemente dominadas pela esfera econômica. Uma possível interpretação é que as implicações dessas mudanças políticas são balizadoras da organização das escolas e da garantia da escolarização dos alunos público da Educação Especial no Espírito Santo. Padilha e Oliveira (2013), ao discorrerem sobre "Estado, direito e inclusão Escolar", ajudam-nos nessa reflexão sobre o papel que o Estado vem assumindo dentro do contexto das políticas neoliberais:

¹¹ Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19).

[...] apesar de o discurso de órgãos internacionais de financiamento defender uma concepção de Estado mínimo e descentralizador, seu papel tem sido crucial na definição e na implementação de políticas educacionais em consonância com o que estabelecem essas agências de financiamento, sobretudo para os países periféricos (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 32).

O papel regulador do Estado, em consonância com o conjunto de reformas políticas produzidas pelo Governo Federal e com as agências de financiamento, vem, na área educacional, efetivando alterações profundas na configuração da educação. Hypólito (2007) afirma que as políticas recentes preconizam um Estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais, tais como:

[...] a definição de currículo nacional; programas de formação docente articulados com a Mídia (principalmente eletrônica) – programas de educação a distância, pacotes pedagógicos e aquisição de equipamentos para viabilizar o acesso dos grandes grupos de comunicação às escolas, o que é muito articulado com o mercado de computadores e outras tecnologias; controle sobre livros didáticos; e assim por diante (HYPOLITO, 2007, p. 12).

Nessa interpretação, o trabalho docente é uma das centralidades da política neoliberal que regula a profissionalização e reforça processos de desqualificações profissionalizantes (HYPOLITO, 2007). De fato, presenciamos, nos últimos anos, uma proliferação de formações a distância, e mesmo presenciais, voltadas para a educação inclusiva. Tais formações têm como objetivo principal a "educação para todos", projeto do Governo Federal emanado das políticas de financiamento das agências internacionais.

Dentro desse bojo de organização da gestão, numa perspectiva de "educação para todos", a Sedu, já na década de 90, iniciou algumas formações, em áreas específicas da Educação Especial, para os professores da educação básica. A partir de 1995, além dos cursos já oferecidos para as áreas específicas, a Sedu, em parceria com o MEC, promoveu o curso "Necessidades Especiais em Sala de Aula", com o objetivo de formar professores da educação comum, na perspectiva da inclusão escolar. Concomitantemente a essas ações, foi criada também no Espírito Santo a primeira sala de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação, em 1995, no Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso (Paat). Três anos depois, em 1998, também foi inaugurado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento

às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). No ano de 2003, ocorreu a implantação da primeira classe hospitalar na cidade de Vitória (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Ressaltamos que, no documento das Diretrizes Estaduais de Educação Especial no Espírito Santo, foi justificada a construção das políticas de inclusão do aluno com deficiência na escola comum em consonância com a Declaração de Salamanca e com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001). Essas diretrizes explicitam que os sistemas de ensino devem adotar uma nova postura, propondo, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e as práticas educativas diferenciadas.

Conforme vimos, no fluxo das tensões políticas, o discurso internacional aderido pelo Governo Federal vai se ramificando e presentificando nas práticas dos Estados, que têm um papel fundamental na regulação e no controle das políticas educacionais. Assim como "[...] o jogador de cartas é dependente de seu jogo e do destino de seus parceiros" (ELIAS, 2001a, p. 153), no jogo político, as ações do Estado incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois constituem eixos orientadores no processo educacional. Nessa rede, o Estado é interdependente do mercado e das Agências Internacionais. Ao legislar ou informar, os enunciados políticos regulamentam a vida social, produzem efeitos, sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior – efeitos de sentido sobre práticas educacionais, que se dizem inclusivas.

O fluxo histórico da Educação Especial no Estado do Espírito Santo e no Brasil e as relações de interdependências não se encerram por aqui. Paralelamente ao movimento político, o conhecimento científico vai sendo construído no movimento da sociedade, buscando (ou não) soluções para diversos problemas, respondendo aos diferentes interesses. Ressaltamos, ainda, que, no fluxo histórico que nos propusemos a olhar, não encontramos nos trabalhos referências às ações políticas específicas para as crianças com deficiência múltipla e/ou com comprometimentos mais severos. Conforme dissemos, a ausência de ações específicas para esse público, dentro de um contexto que vem disseminando um paradigma de "educação para todos", nos remetem a inferir que, por trás da ausência, nos discursos, está a

existência do descrédito em relação à educabilidade e à escolaridade desses sujeitos.

No próximo item, analisaremos os conceitos de deficiência múltipla utilizados nos trabalhos acadêmicos, justificando a necessidade de problematizar esses conceito(s), pelo fato de que a escolarização e a visibilidade desses sujeitos dependem de uma política educacional que defina ações específicas para um atendimento educacional especializado que, de fato, garanta o direito de acesso, permanência e aprendizagem desses sujeitos na escola.

2.2. Deficiência múltipla: as tensões conceituais

As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como 'eu', 'você', 'ele', 'ela', 'nós' e 'eles' são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função do 'nós' inclui todas as demais. Comparado àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar 'eu', ou até 'você', é apenas parte (ELIAS, 1994a, p. 57).

Norbert Elias (1994a) nos permite considerar que os indivíduos e, entre eles, aqueles com deficiência múltipla não são uma partícula da sociedade, não existem sem o "nós", sem "você". No entanto, quando nos deparamos com um indivíduo com deficiência múltipla, com comprometimentos graves, não é fácil nos colocarmos como "parte" daquele sujeito, porque o que temos é a referência e o desejo de se constituir de um "ser humano perfeito". Não conseguimos nos colocar como "parte" daquele indivíduo; colocamo-nos prisioneiros de nosso "foro interior", posicionando-nos hermeticamente isolados do "mundo exterior" daquele indivíduo ou dos outros objetos da natureza (ELIAS, 2001b).

Para Elias (2001b), a ideia do indivíduo totalmente independente dos outros e da sociedade, do homem absolutamente autônomo e, portanto, livre, constitui o núcleo de uma ideologia burguesa que ocupa um lugar preciso no leque das doutrinas sociais e políticas contemporâneas. Tentando escapar dessas armadilhas tradicionais, propusemo-nos a situar nosso foco de estudo, "a escolarização do aluno com deficiência múltipla", a partir do conhecimento produzido na área.

Articulados às nossas questões de investigação, trazemos elementos conceituais que contribuem para a discussão a partir dos trabalhos que versam sobre a escolarização dos sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla ou abordam as questões específicas quanto aos recursos e atendimentos a esses indivíduos. Não é nossa pretensão esgotar as contribuições dos estudos que tratam da temática "deficiência múltipla" para a nossa investigação. Ao longo dos demais capítulos, recorreremos a outros autores, inclusive àqueles não mencionados neste item.

Nossa intenção, neste momento, é "olhar" para a produção de conhecimento sobre a escolarização do indivíduo com deficiência múltipla e, ao mesmo tempo, buscar uma compreensão do conceito de "deficiência múltipla", uma das tensões acerca do tema apontado na literatura, pois: "[...] a deficiência múltipla é um termo muito controverso e aparentemente pouco discutido no cenário nacional e internacional" (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009, p. 13). A falta de consenso quanto à definição do conceito dificulta que o sujeito com deficiência múltipla seja visibilizado na sociedade e, sobretudo, nas políticas sociais.

Contribuem para essa questão os estudos de Dugnani e Bravo (2009, p. 25) que, ao realizaram um levantamento bibliográfico no Brasil, evidenciaram a "[...] carência de estudos envolvendo a 'deficiência múltipla' bem como a necessidade de realização de novos estudos enfatizando principalmente a área educacional". Sugerem também que "[...] as pessoas com deficiência múltipla não têm sido alvo das preocupações da comunidade científica" (p. 25), apontando uma perspectiva de futuras pesquisas, principalmente na área educacional.

Quanto à produção científica internacional, Machado, Oliveira e Bello (2009) realizaram uma pesquisa sobre o conhecimento produzido acerca da deficiência múltipla, com um olhar especialmente voltado à área educacional, analisando as produções científicas nesse campo, em duas bases de dados: Pubmed (U.S. National Library of Medicine) e Bireme (Biblioteca Virtual em Saúde). Encontraram um número ínfimo de pesquisas nessa área, no levantamento realizado na Pubmed. Por exemplo, identificaram apenas um artigo que enfoca a prática educacional e a metodologia do ensino do aluno com deficiência múltipla, cuja publicação ocorreu em um periódico na área da reabilitação. No estudo, os autores verificaram uma

maior predominância de publicações no campo da saúde, enfatizando a reabilitação, as características genéticas e as manifestações das síndromes. Ressaltam os autores:

[...] a produção científica encontrada nas duas bases de dados analisadas denota a importância de um olhar sobre a 'deficiência múltipla' a fim de maximizar essa área de conhecimento e potencializar novos recursos e pesquisas neste contexto (MACHADO; OLIVEIRA; BELLO, 2009, p. 35).

Outro estudo realizado com esse intuito é o de Teixeira, Nagliate e Reis (2009), que fizeram um levantamento bibliográfico em periódicos de Educação e Psicologia europeus indexados em banco de dados de mesma origem, a fim de saber como está a produção científica sobre o tema "deficiência múltipla". As publicações analisadas pelos autores foram levantadas nas bases de dados europeias: *Blackwell Sinergy, Cambridge University Press, Elsevier, Gale, Livre, Osford Journals, Sage, Scielo International*, utilizando a palavra-chave: "multiple disabilities". O período analisado correspondeu de 1990 a 2007.

Nesse estudo, os autores apontaram que cerca de 40% dos artigos analisados discutiram as relações familiares e os suportes com que essas famílias podem contar para melhor atender às suas crianças com múltiplas deficiências. Desses, 15 % retrataram a importância das tecnologias para estimular a comunicação das crianças e adultos com múltiplas deficiências e o envolvimento de suas famílias para o uso e aceitação de tais tecnologias, além de comprovarem que sistemas computacionais são usados como meio de estimular as crianças com múltiplas deficiências e de promover a precisão desses equipamentos para melhor serem utilizados. Os outros artigos abordaram temas como: validação de escalas de avaliação do desempenho acadêmico de indivíduos com múltiplas deficiências e a conscientização das famílias; propostas de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência múltipla; tecnologias no processo de alfabetização, entre outros (TEIXEIRA; NAGLIATE; REIS, 2009).

Ao buscar, na literatura brasileira, trabalhos que tenham investigado a escolarização de alunos com deficiência múltipla, verificamos a escassez de pesquisas que discutem a questão da "deficiência múltipla" e podemos considerar que a

"escolarização de alunos com deficiência múltipla" é um tema relativamente novo, já que, historicamente, no Brasil, os sujeitos com deficiência múltipla eram "educados" separadamente em instituições especializadas destinadas aos alunos com deficiência intelectual.

A contribuição dos trabalhos que encontramos vem ao encontro da possibilidade de uma compreensão sobre o conceito de deficiência múltipla. Nesse mesmo intuito, Rocha e Pletsch (2015) apontam para o não consenso entre os pesquisadores em relação à conceituação de deficiência múltipla. Alguns autores consideram uma deficiência inicial geradora de outras, enquanto outros entendem que a deficiência múltipla é a associação entre duas ou mais deficiências, sem, necessariamente, uma ter sido a causa do desenvolvimento da outra.

Das teses e dissertações que buscamos, encontramos discussões sobre o conceito de deficiência múltipla e problematizações a partir de revisões bibliográfica. Araoz (2009) e Souza (2010) corroboram a ideia divulgada pelo MEC (2002), nas "Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla" (BRASIL, 2002):

O termo deficiência múltipla tem sido usado com frequência para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas de ordem física, sensorial e mental, emocional e comportamento social. No entanto não é a somatória dessas alterações que caracteriza a múltipla deficiência, mas sim o desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação de interação social e aprendizagem que determinam as necessidades educacionais especiais dessas pessoas (BRASIL, 2002, p.11).

Compartilham também com a definição do Ministério da Educação de Portugal, divulgada por Nunes (2001), o qual corrobora a ideia de que não é a presença de uma ou mais limitações a determinante da deficiência múltipla e, sim, a presença de limitações capazes de prejudicar o nível de desenvolvimento e a instalação de uma comunicação efetiva que determinam dificuldades na aprendizagem e na interação social.

São pessoas com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada às limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor e ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e a leva a requerer apoio permanente (NUNES, 2001, p. 5).

Ambas as definições compartilham a ideia de que a deficiência múltipla é mais que a somatória de duas ou mais deficiências, ou seja, é caracterizada, principalmente, por "[...] acentuada limitação no funcionamento cognitivo" (NUNES, 2001, p. 5) e/ou "[...] as possibilidades funcionais, de comunicação de interação social e aprendizagem que determinam as necessidades educacionais especiais dessas pessoas" (NUNES, 2001, p. 5). Essa autora fundamenta o conceito nas publicações do Ministério da Educação de Portugal, o qual utiliza o termo multideficiências, assim caracterizado:

Os alunos com multideficiência apresentam combinações de acentuadas limitações, as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento levando-os a experienciar graves dificuldades no processo de aprendizagem e na participação nos diversos contextos em que estão inseridos: educativo, familiar e comunitário. Estas limitações e o seu nível de funcionalidade resultam da interação entre as suas condições de saúde e os factores ambientais (NUNES, 2008, p. 9).

Constatamos, ao longo da revisão da literatura nacional e internacional, que a definição do conceito de "multideficiência", como é denominado em Portugal, não é consensual, variando consoante o autor e o país. Ao longo dos anos, o conceito de multideficiência tem apresentado várias alterações, as quais correspondem a diferentes pontos de vista. O que une a maioria das definições é o fato de que as pessoas com deficiência múltipla manifestam acentuadas limitações em vários níveis, têm necessidades muito específicas e requerem apoio permanente.

Avançando um pouco mais nessa discussão, Teixeira e Nagliate (2009) apresentam um quadro-síntese sobre as definições de "deficiência múltipla", conforme apresentamos:

QUADRO 1 – Definições de deficiência múltipla (continua)

Fonte	Conceito	Data
IDEA (Individuals with Disabilities Education Act)	Deficiências simultâneas, como deficiência mental e cegueira ou deficiência mental e deficiência física, dentre outras. A situação de surdo-cegueira não pode ser incluída nesta definição por se tratar de deficiência sensorial	08-11-2007
NICHCY (National Information Center for Children and Youth with Disabilities)	Indivíduo que apresenta deficiência mental severa ou profunda aliada a deficiências adicionais, como, dificuldades nos movimentos, perdas sensoriais e problemas de comportamento	08-11-2007

QUADRO 1 – Definições de deficiência múltipla (conclusão)

MEC (Ministério da Educação)	Associação de duas ou mais deficiências. Estas podem ser física, mental, sensorial, comportamental e ou emocional	08-11-2007
Telecentros	Deficiência em duas ou mais áreas, com associação de diferentes deficiências e com várias combinações	06-12-2007
INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)	"Dois ou mais tipos de deficiências reunidas numa pessoa só."	06-12-2007
Estatuto do Portador de Deficiência	"Associação de duas ou mais deficiências, cuja combinação acarreta comprometimentos no desenvolvimento global e desempenho funcional da pessoa."	06-12-2007

Fonte: Teixeira e Nagliate (2009).

Araújo (2011a) contribui com essa discussão ao realizar uma revisão de literatura sobre o termo "deficiência múltipla", apontando que as primeiras descrições da expressão foram elaboradas por Lontag, Smith e Silor (1997) e Sneel (1978). Segundo Sneel, apud Araujo (2011a), o indivíduo com deficiência múltipla se caracteriza pela presença de deficiência mental moderada, grave ou profunda, associada a dois ou mais tipos de deficiência (auditiva, visual, motora etc.). Os autores ainda apontam que as crianças com deficiência múltipla e graves são aquelas cujas principais necessidades educacionais são o estabelecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas nas áreas social, de autoajuda e comunicação.

Segundo Nunes (2008), não se trata de um somatório de acentuadas limitações, dado que a interação estabelecida entre as diversas limitações influenciam o desenvolvimento da criança, assim como o modo como o indivíduo interage nos diferentes ambientes e a forma como aprende, exigindo um ensino especializado. Ainda conforme a autora, as crianças com multideficiências – termo utilizado em Portugal – apresentam necessidades de aprendizagem singulares e diferenciadas. A figura abaixo, exemplifica a ideia da autora:



Fonte: Nunes (2008).

Nesse mesmo sentido, e considerando que os princípios e orientações do Ministério da Educação (MEC) são veiculados até as escolas e os professores, em grande parte, por meio das formações disponibilizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Realizamos uma pesquisa das últimas publicações para Formação de Professores, no intuito de encontrar como as publicações disponíveis pelo MEC, se referem à deficiência múltipla. Localizamos, no ano de 2007, no “Programa de Formação Continuada a Distância, de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, uma publicação com cinco fascículos orientadores do estudo, contendo discussões nas áreas de: AEE – pessoa com surdez; AEE – deficiência física; AEE – deficiência mental; AEE – deficiência visual; AEE – orientações gerais e educação a distância, não constando um fascículo com as questões da deficiência múltipla. Em 2010, o MEC lançou outro material, organizado em dez fascículos, denominado: “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, no qual o 5º fascículo trata da questão da surdo-cegueira e deficiência múltipla.

A deficiência múltipla, nesse material, é conceituada, como já nos referimos, considerando pessoas com deficiência múltipla aquelas que têm

[...] mais de uma deficiência associada. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 10).

O conteúdo do material considera que a aprendizagem desses alunos é um dos grandes desafios da escola, pelo fato de constituírem um grupo com características específicas e peculiares, com necessidades únicas, chamando a atenção para dois aspectos considerados importantes: a comunicação e o posicionamento.

Tanto a matrícula e presença na classe comum quanto o atendimento educacional especializado do aluno com diagnóstico de deficiência múltipla, nesse material de formação, é confuso, pois, ao mesmo tempo em que discursa sobre a importância de esse aluno participar do processo de escolarização, apresenta sugestões de atividades individualizadas, por exemplo, o posicionamento desse aluno, as formas de comunicação e estratégias diversas de comunicação alternativa, o estímulo visual, a elaboração de calendários etc. Consideramos que esses conhecimentos e estratégias apresentados no fascículo são de extrema importância no processo de aprendizagem dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. No entanto, precisamos "inventar", também, outras estratégias de aprendizagem envolvendo toda a turma. Se mantivermos somente atividades individualizadas em salas de aula, é como se estivéssemos continuando a segregar esse aluno, não possibilitando sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem ao qual tem direito.

Na continuidade da revisão de literatura, fizemos uma busca em trabalhos que tomam o sujeito/aluno com deficiência múltipla ou com comprometimentos mais severos, dando visibilidade às possibilidades de aprendizagem desses sujeitos.

2.3 Os “fios” que revelam as possibilidades de escolarização do sujeito com deficiência múltipla

Os trabalhos analisados neste tópico têm como "fio" condutor a escolaridade, as condições de inclusão e o currículo de sujeitos com comprometimentos mais severos. Destacamos os trabalhos de Givigi (2007), Gonçalves (2008), Effgen (2011) e Vieira (2012) e dialogamos com algumas de suas contribuições para entendermos as tensões e possibilidades que nos colocam sobre o estudo da escolarização do aluno com deficiência. Destacamos que esses autores não discutiram o conceito de deficiência múltipla, mas tiveram como objeto de análise, as possibilidades de

escolarização de sujeitos com comprometimentos mais severos, pela via da formação continuada dos professores.

Givigi (2007) analisa como se constituem as significações e sentidos atribuídos aos sujeitos com necessidades especiais¹² numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES. Discute as práticas educativas e de inclusão de sujeito sem oralidade, ou com dificuldades significativas na oralidade, no ensino regular, movida pelo fato de que existem muitas dificuldades para garantir a permanência desses sujeitos na sala de aula. A autora buscou formas de interpretar o contexto da escola e de intervir nas práticas educativas. Mostrou que, embora matriculados, os alunos estavam excluídos do processo de escolarização pelas formas de pensar e agir dos sujeitos envolvidos. Destacou, também, que, mesmo as professoras que entenderam a possibilidade de serem mediadoras do processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais ressaltaram a dificuldade de ser mediadoras de alunos com deficiência mais graves.

A partir dos estudos de Givigi (2007) e Vieira (2012), observamos a fragilidade na formação dos professores, sobretudo para atuar com os alunos com deficiências múltiplas na escola. Nesse sentido, há que se ressaltar que pesquisas, como a de Jesus (2006) e Caetano (2009), vêm apontando para o fato de que a universidade, como agência formadora de profissionais, deve assumir no sistema público de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereça suporte a tais profissionais, de forma a contribuir no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência.

Nessa mesma esteira, Gonçalves (2008) investiga a implementação da política de inclusão escolar no município de Cariacica, no Estado do Espírito Santo, no que tange às políticas públicas, formação continuada de professores e práticas educativas e organizativas na escola. Apoiou-se nos fundamentos da pesquisa-ação para a participação nas mediações no campo de estudo, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural.

Pela via do diálogo com autores da matriz histórico-cultural, como Vigotski e Leontiev, a referida autora destaca teorizações sobre o processo cultural do

¹² Mantivemos o termo utilizado pela autora.

desenvolvimento humano, as concepções de ensino e aprendizado, o conceito de mediação e tece possíveis interlocuções com as questões das práticas pedagógicas, da formação docente, de gestão escolar e das políticas de inclusão escolar. Demonstra, a partir de cuidadosas reflexões, as dificuldades, ou seja, o que as crianças com deficiência múltipla/paralisia cerebral enfrentam para ter respeitado seu direito de escolarização, mas, acima de tudo, o trabalho mostra os desafios e as possibilidades políticas, estruturais e pedagógicas para se alcançar o que denominamos de inclusão escolar, no sentido de dar respostas às possibilidades de cada criança.

No fluxo das discussões apresentadas pela autora, a prática educativa foi indicada como foco da pesquisa com respaldo teórico, apontando outras lógicas de ensino por meio da mediação e da crença no potencial de cada aluno. Em uma tessitura profunda e densa, a autora dialoga com seus protagonistas: alunos, professoras e familiares, pela via das narrativas e dos relatos de episódios. Gonçalves (2008) nos fornece possibilidades de pensar outros possíveis para a escolarização do sujeito com deficiência múltipla e nos coloca o desafio de pensar em outros espaços-tempos escolares, com a complexidade da escola concreta, de modo a estruturar uma escola que potencialize o sujeito a partir da mediação do outro, pelos signos da cultura. Nas palavras da autora,

Se a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados às interações sociais, à mediação simbólica, à semiótica, então significa que a atividade pedagógica tem um papel fundamental para os alunos que apresentam deficiência múltipla ou severa, pois o desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais (GONÇALVES, 2008, p. 74).

A autora nos fornece pistas da importância de as atividades pedagógicas serem mediadas pelo outro, defendendo que a escolarização da pessoa com deficiência não deve ser atrelada às questões biológicas da deficiência, mas permeada pelas relações sociais. Daí o papel fundamental da escolarização e do acesso ao currículo na vida de todas as pessoas com deficiência.

Quanto às tensões na relação entre o aluno com deficiência e o currículo escolar, Effgen (2011) e Vieira (2012) investigaram essas possibilidades de articulação em

processos de inclusão escolar. Ambos concluíram que é indispensável à escola, pela via da formação continuada, compreender a complexidade em que o atendimento educacional especializado está inserido, bem como os desafios que são colocados à escola na tarefa de ensinar a todos os alunos. Os autores defendem a "aposta" no sujeito e na produção do conhecimento como direito de todos:

No caso da escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial, é prudente constituir um olhar de aposta nesses sujeitos, bem como nas aprendizagens que realizam, nos conhecimentos que constroem e nas necessidades que trazem para os cotidianos escolares. É também preciso refletir que a diferença é parte constitutiva do humano e que a aprendizagem e a produção do conhecimento se efetivam quando reconhecemos a potência dos outros, as possibilidades de troca entre as pessoas e a constituição de estratégias para que os estudantes se sintam desafiados e incentivados a se envolverem com as redes de conhecimento que se estabelecem nos cotidianos escolares (VIEIRA, 2012, p. 287).

Pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os autores mostram que todos os alunos podem ter acesso ao conhecimento, se as práticas pedagógicas forem pensadas considerando o currículo vivido como potencializador de novas práticas. O autor nos propõe a formação pelo diálogo, pelo encontro com o outro, pela via da Pedagogia diferenciada ou, como nos diz Meirieu (2005), quando argumenta que o desenvolvimento humano não é um processo autônomo, desconectado das aprendizagens, mas, ao contrário, a assimilação progressiva de novos saberes que permitem o desenvolvimento de novas capacidades e a aquisição de outros conhecimentos.

De uma forma ou de outra, os trabalhos discutidos até aqui propõem ações de colaboração entre os sujeitos envolvidos na escola, professores, pedagogos, gestores, Secretarias de Educação, todos engajados em uma só crença: na possibilidade de aprendizagem, de escolaridade de sujeitos com diferentes deficiências, “[...] sujeitos simbólicos que, mesmo com o mundo aos pedaços, continuam capazes de sonhar, imaginar, aprender e também amar” (PADILHA, 2001, p. 44). Sujeitos que esperam comprometimento de seus educadores, respeito das políticas públicas e disponibilidade de recursos e instrumentos que derrubem as barreiras que dificultam a aprendizagem.

De modo geral, esses trabalhos apontam que os dados sobre alunos com diagnóstico de deficiência múltipla em espaços escolares ainda são poucos, mas podemos afirmar que as barreiras sociais se acentuam em relação a elas e que sua situação social é ainda mais frágil, uma vez que, impossibilitados de uma vida independente, não se enquadram nos moldes produtivos do sistema capitalista e acabam introjetando neles próprios e na família a culpa pelas suas necessidades. Nessa direção, torna-se relevante o desenvolvimento de trabalhos que tomem o sujeito com deficiência múltipla no contexto escolar, visibilizando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento no atendimento às necessidades que lhe são inerentes.

A escassez de pesquisas que discutem as políticas públicas de atendimento a alunos com deficiência múltipla mostra que, embora presentes na sociedade, esses sujeitos estão ausentes em muitos sentidos no movimento da sociedade e nas práticas sociais. Ao participar das experiências social e historicamente constituídas/vivenciadas, a pessoa apropria-se dessas experiências, ou seja, aspectos da sociedade tornam-se parte dos próprios sujeitos (KASSAR, 2000), revelando, assim, que, com a ausência nas políticas sociais e educacionais, a pessoa com deficiência múltipla se constitui como sujeito do "não direito".

Elias (2001a) nos descreve, conforme Kassar (2000) nos aponta, que a singularidade individual dos sujeitos está diretamente ligada pelos acontecimentos sociais e culturais, como uma teia que Elias (2001a) denomina de figurações. Os trabalhos discutidos neste texto se configuram em um entrelaçamento e apontam para a necessidade de nos apropriarmos de conhecimentos que vislumbrem a presença do aluno com diagnóstico de deficiência múltipla na classe comum.

3. SOCIOLOGIA FIGURACIONAL: Aspectos teórico-metodológicos

Para aqueles que já sabem, uma maneira útil de começar a pesquisa consiste em reconstruir, para o seu próprio entendimento, o ponto de partida, o estado do não-saber (ELIAS, 2006, p. 41).

Estudar as questões da Educação Especial à luz da Sociologia Figuracional torna-se um desafio agradável e instigante. É um desafio, porque Norbert Elias não se dedicou a pesquisar as questões da Educação Especial ou da deficiência, especificamente. Uma das grandes questões sociológicas de investigação, ao longo de mais de 50 anos, foi a relação entre indivíduo e sociedade. É instigante e prazeroso pelo fato de que, a partir das “janelas conceituais” de Elias, descobrimos movimentos, fluxos, descontinuidades e, extasiados e perplexos diante do novo, descobrimos também que “[...] nos faltam conceitos e até palavras que permitam indicar uma aproximação adequada ao que está diante dos nossos olhos” (GONSALVES, 2004, p. 3).

Em busca desta aproximação, de entender melhor o que está diante dos nossos olhos, neste caso, a questão da escolarização da criança com diagnóstico de deficiência múltipla, trazemos, neste capítulo, alguns conceitos da Sociologia Figuracional¹³ que sustentarão nossa investigação. Concordamos com Gonsalves (2001, p. 95) quando nos alerta que “[...] a investigação social deve estar voltada para a melhoria da condição humana” e é sob esse pressuposto que este trabalho se desenvolve, sobretudo quanto às condições de melhoria na escolarização dos sujeitos com deficiência. Se a escola culturalmente é parte da vida das crianças e jovens e instrumento importante na transmissão de conhecimentos, ao assumirmos esse compromisso de investigação com a educação, estamos simultaneamente, assumindo um compromisso com a vida.

Para Elias (2002), o conhecimento é marca específica do humano e privilegia a língua entre as diversas formas de atividade simbólica. Desse modo, a palavra, na

¹³ Elias foi um dos principais precursores da chamada "Sociologia Figuracional", por meio da qual se estudam as relações humanas de forma processual (micro e macrossocial). Segundo esse autor, o sentido figuracional é usado para ilustrar redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de seu poder.

linguagem ou na comunicação, é essencial na constituição do conhecimento. Para o autor, a vida em grupo só é possível pela comunicação, por meio da língua, ou seja, de símbolos socialmente padronizados, sonoros ou escritos. A língua corresponde à padronização de símbolos desenvolvidos socialmente na relação humana. Assim, "[...] pensamento, fala e conhecimento são atividades sociais" (ELIAS, 2002, p. 83).

Nesse sentido, conhecer exige comunicação, escolhas, criação. *Exige palavra* (GONSALVES, 2004), e nossas escolhas correspondem sempre a uma forma de apropriação arriscada. Este parece ser nosso grande desafio: criar, nomear, tornar público o conhecimento que nos propomos desvendar. No entanto, a linguagem é o nosso esforço humano, é o nosso modo de buscar a realidade. É também o nosso limite (GONSALVES, 2004).

No limite de nosso esforço humano de conhecer, de nomear, podemos deixar que a “vida” nos escape:

[...] quando obscurecemos os limites da linguagem, tendemos a edificar um modelo ideal que coloca à sombra e à margem os possíveis elementos inovadores, pois descrevemos estados petrificados e não conseguimos designar o movimento da vida social – ele nos escapa (GONSALVES, 2004, p. 4).

Não obstante os riscos e limites, temos dificuldade de lidar com as tensões e com o movimento. Precisamos nomeá-los e, por que não dizer, temos “[...] dificuldade de lidar com o que está vivo, o que nos coloca confortavelmente ao lado do que não tem respiração. Mas precisamos dar conta do que pulsa” (GONSALVES, 2004, p. 1). É nesse contexto que apresentamos nosso encontro com Norbert Elias.

Encontramos em Elias uma compreensão específica do pensamento sociológico, pois, ele contribui efetivamente para a eliminação da rigidez do pensamento que distingue e separa o indivíduo da sociedade. Ciente dos limites da linguagem, Elias demonstra que, para entendermos a problemática sociológica, é preciso um trabalho de reorientação da compreensão do termo sociedade. Temos que diluir a ideia de que a sociedade é composta por estruturas que nos são exteriores – pelas quais os indivíduos estão “rodeados” – e avançar para o conceito de teias de interdependências ou configurações que, no limite, nos encaminha para uma visão mais realista das disposições e afetos das pessoas em suas variadas maneiras de

viver e estar no mundo. Tomamos um exemplo dos *limites da linguagem* explicitados por Elias (1994a, p. 13).

Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra 'sociedade', ou pelo menos todos pensam saber. A palavra é passada de uma pessoa para outra como uma moeda cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz 'sociedade' e outra a escuta, elas se entendem sem dificuldade. Mas será que realmente nos entendemos?.

Mesmo que acreditemos entender o que seja sociedade, em nossa limitação conceitual, imediatamente, pensamos que sociedade é uma porção de pessoas juntas. No entanto, Elias (1994a, p. 13), nos propõe a ideia de sociedade em que,

[...] cada pessoa singular está realmente presa às outras pessoas. Está presa por viver em permanente dependência funcional de outras. Cada pessoa é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem.

Isso é o que Elias denomina de interdependências. Para o autor (1994b, p. 23),

[...] as cadeias formadas entre os indivíduos não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos 'sociedade'. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos 'estruturas sociais'. E, ao falarmos em 'leis sociais' ou 'regularidades sociais', não nos referimos a outra coisa senão a isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas [...].

Na apropriação dessa interpretação da sociedade, é preciso percebermos que as relações, ou melhor, que as teias de interdependências ou configurações (nas palavras de ELIAS, 1994b) são orientadas por forças sociais tidas como forças compulsivas e, como tais, são de fato exercidas pelas, sobre e entre as pessoas. Podemos dizer que, atualmente, as "forças sociais" sobre a sociedade são regidas pelo poder econômico, criando redes de interdependência macro entre os países, bem como entre os indivíduos. Ou seja, o nível social possui regras que lhe são próprias e que não se podem explicar somente em função dos indivíduos. "É preciso ver as coisas na perspectiva do 'eu', na do 'ele/ela', na do 'nós' e na terceira pessoa do plural. Tudo isso simultaneamente" (ELIAS, 2001b, p. 75).

Nessas redes de interdependências, os indivíduos estão ligados uns aos outros por um fenômeno de dependência recíproca (ELIAS, 2001b). Para esclarecer a ideia da interdependência ou da dependência recíproca, Elias (2004, p. 28) argumenta:

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas.

Daí o conceito de configuração, ou seja, uma “[...] formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis, em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (ELIAS, 2006, p. 13). Conforme Elias (2006, p. 25), o conceito de configuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da Sociologia por incluir expressamente “[...] os seres humanos em sua formação”. Portanto, para explicar melhor o conceito de figuração, Elias (2006) contrasta com a formação de conceitos que se desenvolvem, sobretudo na investigação de objetos sem vida, no campo da Física e da Filosofia:

Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre codeterminado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos [...] (ELIAS, 2006, p. 25).

As formas como os grupos humanos se organizam são singulares e codeterminadas pelo conhecimento que cada grupo detém. Apreendemos, assim, com base no autor, que as configurações grandes ou pequenas são formadas na coexistência humana e têm a linguagem e o conhecimento como mediadores dessas relações. Podemos ainda dizer que o conceito de configuração se aplica onde quer que se formem “conexões e teias de interdependência humana”, já que expressa a ideia de um ser humano com abertura e algum grau de autonomia (mas nunca absoluta) em relação aos outros homens.

Tomando como base essas ideias iniciais para compreender a escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola, à luz da Sociologia

Figuracional, é preciso nos imbuir da ideia de que os sujeitos com deficiência estão interligados na existência humana, formando configurações específicas e devem ser compreendidos nas teias de relações, assim como na política, na escola, na família. Por exemplo, neste trabalho, os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola compõem uma figuração; no atendimento educacional especializado que acontece na Apae, outra figuração. As famílias, os professores os funcionários da escola formam entre si diferentes figurações. Conforme Elias (2001a, p. 184) afirma: “[...] dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes”.

Isso seria o mesmo que afirmar que os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla são seres humanos sociais e históricos. Não vivem isolados e são inseparáveis do meio em que se encontram inseridos, como a família, a escola, e outras instituições que porventura frequentem. Assim, ao tomar como problema de pesquisa a escolarização do sujeito com diagnóstico de deficiência múltipla, não podemos visualizar esse indivíduo, por si só, como objeto de análise, mas todas as teias, com as quais esse indivíduo se relaciona, no seu tempo histórico. Elias (2005, p. 175), nos orienta:

Uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos. Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram espaços em brancos onde ainda não se conhecem as relações. Como os mapas, a sua falsidade pode ser demonstrada por uma investigação ulterior, podendo ser corrigidos. Talvez se deva acrescentar que, contrastando com os mapas, os modelos sociológicos devem ser visualizados no tempo e no espaço, como modelos em quatro dimensões.

É nesse sentido que pretendemos, ainda com base em Elias, subir ao “[...] sopé da montanha” e tentar, a partir dos mapas, descobrir os caminhos, as conexões, as tensões, os espaços em branco, no que diz respeito à escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Percebemos, a partir do modelo sociológico elaborado por Elias, que, para visualizar as “quatro dimensões”, necessitamos olhar em uma perspectiva macro.

Assim, numa perspectiva macro, fundamentada na ideia do “jogo social” a partir dos conceitos elisianos, buscamos entender a Política Nacional da Educação Especial, as políticas estaduais e municipais, visualizando, nessa rede de relações, como a escolarização do sujeito com deficiência múltipla se articula nos documentos legais que constituem a Política Educacional. Tomamos, neste trabalho, a ideia de que as Políticas Nacional, Estadual e Municipal de Educação Especial expressam um momento específico do jogo social em curso, ou um “resultado” provisório das tensões vividas nas figurações sociais.

Entendendo melhor a ideia de “jogo” e “interdependência”, tomamos outro exemplo de Elias (2005, p. 83), quando explica o conceito de interdependência como um jogo de xadrez. Segundo o autor, o movimento de cada peça no tabuleiro, “[...] decidido de maneira relativamente independente por um indivíduo”, acarreta um movimento de outra peça “de outro indivíduo” – ou de “muitos outros indivíduos”. Ou seja, no “jogo social”, todos os indivíduos são interdependentes em suas ações. Nesse caso, inferimos que as alterações nos textos legais da Política Nacional de Educação Especial acarretam mudanças nas esferas estadual e municipal e podem também ocasionar transformações estruturais e individuais diretamente naqueles que estão diretamente envolvidos nesse “processo”. A “interdependência” é, para Elias, um dos aspectos fundamentais de todas as “figurações” sociais.

Assim, tomamos, neste trabalho, a escolaridade da pessoa com deficiência como um aspecto do jogo social, e uma das tensões nesse “jogo” é a defesa de que todas as pessoas têm o direito à educação. Para tanto, são elaboradas as “regras sociais” em nível macro que orientam as políticas, expressas muitas vezes nas legislações nacionais e locais. Nesse aspecto, é importante considerar que as regras não são fixas e imutáveis; elas são redimensionadas no fluxo das tensões e disputas entre os indivíduos que participam, direta ou indiretamente, do grande jogo social.

Nesse “jogo” nos atemos a três documentos nacionais normativos da educação nacional: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (2008a), e aos documentos elaborados pelo Estado do Espírito Santo e pelos municípios envolvidos na pesquisa.

Para Elias (2005), o jogo é um tecido de relações e de tensões que não são criadas por indivíduos particulares, mas pelas inter-relações ou figurações sociais. Essas “figurações sociais” são relações de tipo funcional e interdependentes que são mantidas e formadas pelos indivíduos e grupos que dela e nela participam. Assim, analisar uma “figuração” é analisar as cadeias de interdependência que se geram entre indivíduos e das quais fazem parte os conflitos e as tensões.

Com relação à teia de interdependência, Elias (2005) ainda esclarece que o modelo de indivíduo livre e independente é uma ideologia burguesa e fica mais pronunciado na medida em que o mecanismo de monopolização¹⁴ conduziu, ao longo dos séculos XIX e XX, o surgimento de unidades econômicas cada vez maiores.

Em nossa compreensão, esta ideologia de sujeito independente, tomada como exemplo por Elias na teoria dos mecanismos de monopolização, vem ao encontro do modelo político adotado no Brasil, em forma de um Plano de Reforma do Estado (PERONI, 2010), o qual busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. Nesse contexto conhecido também como neoliberalismo, as relações entre poder e liberdade são escondidas por trás de uma ideologia de um Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

Nessa configuração, o jogo de tensões entre Estado e mercado é regido nas inter-relações por forças sociais¹⁵ que impulsionam ora o Estado ora o mercado para o centro do poder, sustentados na ideia de que Estado e mercado são independentes. A reconfiguração do papel do Estado tem favorecido a proliferação de redes gestoras de políticas públicas, com forte incidência no setor social, já que o Estado redimensiona sua atuação, abrindo e legitimando espaço para a ação do mercado. As redes têm sido vistas como a solução para gerir políticas e projetos de intervenção dada a complexidade dos problemas, a distribuição dos recursos disponibilizados no processo de escolarização, a multiplicidade de atores envolvidos, a interação de organizações públicas e privadas, centrais e locais.

¹⁴ Sobre o mecanismo de monopolização, ver Elias (1993), em “O processo civilizador; vol. II: Formação do Estado e Civilização”.

¹⁵ São forças exercidas pelas pessoas sobre outras pessoas e sobre elas próprias (ELIAS, 2005).

Esta compreensão da redefinição do papel do Estado, da configuração do Estado e das inter-relações existentes entre Estado e mercado contribui com nossas reflexões quanto às tensões sobre o papel do Estado em relação à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo a Educação uma política pública do âmbito social. No jogo social entre Estado e mercado, as políticas educacionais estiveram/estão influenciadas pela participação do mercado. No caso da Educação Especial, com a difusão do pensamento neoliberal, tornou-se comum a valorização de ações filantrópicas numa relação de parceria entre Estado e sociedade civil.

Para compreendermos como se dão as relações de interdependência e as tensões, é importante entender como Elias (2006) diferencia esse conceito de figuração. O cuidado de Elias, ao discutir o conceito de figuração, é de não confundirmos com um aglomerado de pessoas. É com esse cuidado que devemos analisar as figurações. A escola não é um aglomerado de pessoas, e não é a mesma em qualquer tempo e lugar. Nesse sentido, a escola se institui a partir de diferentes figurações sociais, entre elas, a dos estudantes. As regras, as normas, os tempos, os espaços, o currículo, a vida que se constitui na escola formam as subjetividades individuais como formam a subjetividade social de “ser aluno”. No entanto, no sentido de entender a figuração “escola”, não podemos entender “as regras” como aspectos fixos e rígidos, por exemplo. Para a Sociologia elisiana, precisamos compreender as “teias de interdependência” que se dão nessas relações que constituem as regras/referentes que fundamentam as ações e que delineiam as decisões dos indivíduos e grupos. São as interdependências que constituem o núcleo daquilo que se designa aqui como configuração – “[...] uma figuração de homens orientados uns para os outros” (ELIAS, 2006, p. 26).

De acordo com Brandão (2000), a questão da interdependência das pessoas na teia social é longamente tratada por Elias como uma cadeia ininterrupta de ações que associam os indivíduos em uma trama complexa de relações que a ligam a diversos grupos, os quais, por sua vez, podem ser interdependentes ou não. É esse conjunto de possibilidades significativamente diferentes de ligações – que conferem uma flexibilidade às relações sociais – que muitas vezes dão a ilusão de poderem ser compreendidas em sua dinâmica restrita das relações face a face, supondo a essas

um grau de autonomia, o qual dificilmente elas podem alcançar. Elias (1994b, p. 35), explica essa relação na forma de fios que se ligam a uma rede:

A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.

Podemos também perceber na ideia apresentada que as noções de configuração, interdependência e equilíbrio das tensões estão estreitamente ligadas umas às outras, assim como os fios de uma “rede”. Elias quebra totalmente o modelo de causalidade, de ideias preconcebidas de causa e efeito, tanto valorizadas na ciência moderna, e coloca, como centrais para a análise da sociedade, as redes de interdependências recíprocas. Demonstra, assim, que, para compreendermos a problemática sociológica, é preciso um trabalho de reorientação da **compreensão do termo sociedade**, que se constitui na interdependência humana. Não é uma associação de indivíduos, tampouco algo que é externo ou oposto ao indivíduo, mas a sociedade, nas palavras de Elias (1994a, p. 66):

Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir falar e sentir no convívio com, outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo.

Essa compreensão de sociedade, proposta por Elias (1994a), orienta-nos a analisar não o indivíduo em si, mas sim as relações que se estabelecem entre os indivíduos. A sociedade deve ser analisada no entremeio das ações, dos atos, dos planos e decisões que são tomados. Importante entender que as proposições políticas, por exemplo, mesmo quando aparentemente propostas por um indivíduo, esse indivíduo está inserido na sociedade, em “nós”. O ser humano é constituído em uma rede de relações, é um “eu” que tem presente o “nós”. Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão dos conceitos de figuração, interdependência, equilíbrio das tensões, quando nos propomos a entender a teia de relações que constitui a sociedade e que se constitui na sociedade.

Posto isso, reiteramos que compreender a figuração da modalidade de Educação Especial em um determinado espaço-tempo nos permite conhecer as tensões em que os indivíduos que a constitui se aproximam ou se afastam entre si, o que Elias

(2006) denomina de equilíbrio móvel de tensões. Configuração seria, portanto, uma abrangência relacional, o modo de existência do ser social e a possibilidade conceitual de aproximação às emergências do cotidiano. É na perspectiva de compreender a configuração da Educação Especial que nos aproximamos das relações que se dão nas ações e nos dispositivos municipais/estaduais de inclusão de sujeitos com deficiência múltipla na escola comum, tentando compreender de que forma essas ações reverberam no processo de escolarização desses sujeitos.

Daí, a grande contribuição da perspectiva elisiana neste trabalho, ao nos ajudar a pensar a Educação Especial na teia de inter-relações da sociedade, como algo em constante movimento, em mutação. Nessa teia de relações, a escola, por exemplo, foi historicamente inventada como um instrumento determinado para a transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, a escola é um dos meios pelos quais o ser humano ingressa no mundo simbólico específico de uma figuração, conforme Elias (2006, p. 26) nos exemplifica:

O crescimento de um jovem em figurações humanas, como processo e experiência, assim como o aprendizado na relação com os seres humanos, é condição indispensável do desenvolvimento rumo à humanidade. Socialização e individualização de um ser humano, são, portanto, nomes diferentes para o mesmo processo. Cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros.

O jovem, na figuração escola, torna-se "aluno", não se considerando a idade, sexo, ou outra condição. Tomemos, como exemplo, o conceito de "aluno" como uma configuração de pessoas que ocupam um mesmo lugar "a escola". Todas as crianças e adultos que estão matriculados em uma escola são denominados de "alunos" (semelhança), independentemente do grau ou idade, e, ao mesmo tempo, todos são diferentes na sua forma de ser, de se expressar e de se apropriar dos conhecimentos. Outros exemplos podem ser apontados, quando se fala de integração de uma criança em determinadas figurações, como em famílias, em salas de recursos multifuncionais, em aldeias, em creches, em municípios e em um Estado, por exemplo. Avançando ainda mais no conceito de figuração, Elias (2006, p. 26) esclarece:

Seres humanos singulares convivem uns com os outros em figurações determinadas. Os seres humanos singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam. Mas as

transformações dos seres humanos singulares, e as transformações das figurações que eles formam uns com os outros, apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipo diferente. [...].

No plano individual, todas as pessoas (adultos e crianças) matriculados em uma escola formam uma figuração de "aluno". Caso o "aluno" seja diagnosticado como público-alvo da Educação Especial, a figuração se transforma, porque o aluno é outro, é o "aluno da Educação Especial". Embora esteja entrelaçado na figuração "da escola", não deixa de ser "aluno". Ser peculiar "da Educação Especial" lhe dá um outro lugar na configuração.

Outro exemplo que destacamos é o caso de que ser aluno público da Educação Especial em São Mateus caracteriza uma configuração que tem semelhanças, mas difere de ser um aluno público da Educação Especial no município de Jaguaré, ou residente no campo.

Contudo, se um indivíduo está interligado com outros pelas "figurações", no sentido que se determina a si mesmo no marco das relações com esses outros, então os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla matriculados na escola comum estão interligados, em uma teia de interdependência, à escola (alunos, professores, funcionários), à comunidade, à política municipal, estadual e nacional de Educação Especial. Isso implica que as decisões tomadas na Política (municipal, estadual ou federal) interferem na forma como a escola se organiza para atender à escolarização desse aluno, inclusive, na obrigatoriedade da escola aceitar a matrícula desse público. Assim como a disponibilidade dos recursos, as intervenções, o currículo, as ações pedagógicas que ocorrem na escola, o atendimento educacional especializado na escola ou na Apae, enfim, tudo isso faz parte da "teia de interdependência" a qual o aluno com diagnóstico de deficiência múltipla ao ser matriculado na escola comum está inserido.

Gonsalves (2003) afirma que, por meio do conceito de figuração, Elias acena para a incerteza e para a imprevisibilidade das relações, mesmo porque essas relações são necessariamente, relações de poder. Chegamos, aqui, à outra elaboração elisiana que contribui, sobremaneira, nas análises e discussões que desenvolvemos neste

texto: as relações de poder. A compreensão de uma figuração na qual os sujeitos são interdependentes deve passar, necessariamente, pela observação da balança de poder que um exerce sobre o outro, pois “[...] sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 2005, p.81).

[...] sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. Sob este ponto de vista, a utilização simples do termo ‘poder’ pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse alguma coisa que ela metesse na algibeira. Essa utilização da palavra é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas.

Nesse sentido, o poder deve ser constituído como um elemento integral de todas as relações humanas. Não podemos considerar o poder como componente das relações humanas no sentido fragmentado, mas percebê-lo como equilíbrio entre os diferentes estratos sociais, ou seja, a balança do poder é variada de acordo com a interdependência funcional dos indivíduos envolvidos. Entendemos, assim, que os indivíduos que compõem uma dada figuração estão interligados numa relação de poder que ora está em equilíbrio, ora se desestabiliza. Por exemplo, na figuração da Educação Especial, o poder está nas relações e nas diferentes instâncias. Considerando o federalismo brasileiro, entre Estados, Municípios e Governo Federal, existe uma interdependência nas inter-relações e uma relação de poder entre os indivíduos que compõem essas diferentes instâncias.

Concordamos com Sobrinho (2011), quando destaca que o conceito de equilíbrio de poder, da forma elaborada na Sociologia Figuracional, permite-nos, então, superar a perspectiva que tem confinado a análise da realidade social e política à simples e imutável polaridade: dominantes e dominados (ZABLUDOVSKY, 2007 apud sobrinho, 2011), e empreender um processo de análise que nos possibilite compreender a dinâmica de emergência e a consolidação de diferentes configurações.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que há uma constante disputa pelo poder nas várias esferas de localização, nos vários estratos sociais. Podemos,

assim, sintetizar: o poder não é uma coisa, mas um relacionamento; é um aspecto de todas as relações humanas; é baseado na capacidade de monopolizar coisas que aos outros são necessárias. Esse monopólio leva à desigualdade entre indivíduos ou grupos indivíduos. Na relação entre indivíduos desiguais, ocorre sempre o equilíbrio das tensões, apesar de diferentes poderes. Equilíbrio, para Elias (1994), não quer dizer igualdade; o poder está posto nas relações do indivíduo com a sociedade, nas pluralidades dos seres humanos vinculados entre si. E diríamos, em relação à pessoa com deficiência, sua situação social de superioridade e de inferioridade, ou ainda melhor, a pertinência do usufruto dos direitos sociais repercute do equilíbrio de poder estabelecidos entre indivíduos e grupos que participam dos processos de elaboração e de implementação das políticas educacionais.

Nessa dinâmica das inter-relações, o poder, diria Elias (1994b, p. 53), tem a ver com o fato de existirem grupos ou indivíduos que “[...] podem reter ou monopolizar aquilo que outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior a necessidade desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros”. No caso da Educação Especial, temos orientações advindas da instância federal e disponibilização de recursos para serem empregados nas ações dos Municípios e Estados para aquisição de recursos e acessibilidade das pessoas com deficiência na educação, no entanto, nesse processo, os recursos podem ser negligenciados ou "monopolizados", pelos executores das ações, estabelecendo uma relação de maior dependência das pessoas que necessitam desses recursos para a garantia de sua acessibilidade ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

É imbuída desses pressupostos elisianos que nos enveredamos pela pesquisa etnográfica, lançando o olhar para a configuração da Educação Especial no Norte do estado do Espírito Santo, e especificamente para as interrelações entre a Política municipal e a escolarização das pessoas com deficiência múltipla. Apresentamos no próximo item o caminho que percorremos com esse intuito.

3.1 O olhar etnográfico na pesquisa de campo

Tornar visível uma questão ou uma situação, elegendo-a como objeto de estudo, significa dar atenção e visibilidade a um tema que é importante para nós. Dirigimos nossos olhos não só para perceber algo. Olhar também é sinônimo de zelar, de ter cuidado. É um ato de acolhimento, revela uma esperança. Assim, transformado em atenção, indica uma escolha. Escolhemos olhar a figuração da Educação Especial no norte do Estado do Espírito Santo, focando o processo de escolarização de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

A abordagem teórico-metodológica que adotamos neste estudo está apoiada, em primeiro lugar, na perspectiva de que o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade precisa ser colocado em reflexão/discussão, já que evidencia, ele mesmo, contradições, rupturas, lacunas e desafios. E, em segundo lugar, na possibilidade de diálogo com diferentes áreas de conhecimento, pois conforme Elias (1994a, p. 110)

A tendência de cada grupo de cientistas de considerar seu próprio domínio como sacrossanto e como uma fortaleza para proteger intrusos com um fosso de convencionalismos e ideologias comuns àquela especialidade, obstrui qualquer intenção de relacionar as distintas áreas científicas mediante um marco de referência teórico comum [...].

Nesse sentido, a perspectiva sociológica figuracional nos traz a vantagem de romper com a expectativa de um “conhecimento primeiro”, necessariamente parcial e arbitrário. Rompe, assim, com as teorias positivistas cujos pressupostos metodológicos se constituíram em referências epistemológicas nas ciências modernas e que tomam a produção de conhecimento a partir de um único ponto de vista e sob um modelo único de investigação. Na perspectiva que adotamos neste estudo, “[...] as ciências não se desenvolvem num vazio” (ELIAS, 1994a, p. 72). Suas causas, seus efeitos e seu desenvolvimento são próprios a uma situação humana específica.

Nossa escolha metodológica pelo estudo de caso do tipo etnográfico tem na obra “Os estabelecidos e outsiders” de Norbert Elias e Jonh Scotson, um norte que nos dará pistas para o estudo. A obra trata de um estudo etnográfico, associada à

Sociologia histórica, centrada na interpretação de fontes escritas. “Os estabelecidos e outsiders” é o resultado de aproximadamente três anos de trabalho de campo. O objetivo da obra de Elias e Scotson era “[...] mostrar de modo empiricamente consistente o conteúdo universal dessa forma singular de relações de poder” (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 8).

A obra "Os estabelecidos e *outsiders*" é um trabalho que ocupou um lugar singular na história da teoria social, sobretudo para a época em que foi realizado o estudo. Chartier, no prefácio de "A sociedade de Corte" (ELIAS, 2001a), destaca que, para Elias, o estudo de caso permite atingir o essencial, ou seja, o esclarecimento das condições que tornam possível a emergência e perpetuam a existência de uma tal forma social.

O livro é uma monografia em que se combinam dados oriundos de diferentes fontes: estatísticas oficiais, relatórios governamentais, documentos jurídicos e jornalísticos, entrevistas e, principalmente, **observação participante**. A obra “Os estabelecidos e *outsiders*”, não é um manual de metodologia de pesquisa, mas mostra que o **tratamento de fontes** diversas permite alcançar o conjunto de pontos de vista (e de posições sociais) que formam uma figuração social e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais.

Nesse percurso, também temos outros interlocutores que contribuem para entendermos o pensamento de Norbert Elias. Eles nos possibilitam o aporte teórico para o estudo de caso etnográfico. A etnografia é um tipo de investigação que surgiu a partir de estudos antropológicos que têm, por finalidade, pesquisar a sociedade e sua cultura. Os etnógrafos realizam um trabalho descritivo, destacando os componentes culturais, os hábitos, os comportamentos, as linguagens e os significados que os sujeitos de determinada sociedade dão a esses componentes.

A etnografia é a tentativa de descrição da cultura. Geertz (1973 apud ANDRÉ, 1995), utiliza o termo "descrição densa". Segundo o autor, a cultura, como um sistema de símbolos construídos, "[...] não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é

um contexto, algo dentro do que os símbolos poder ser inteligivelmente, ou densamente, descritos" (p. 14).

Assim, "[...] o etnógrafo encontra-se diante de diferentes formas de interpretações da vida" (ANDRÉ 1995, p. 20) e, diante das inter-relações dos sujeitos envolvidos, tentar capturar as "[...] formas de compreensão do sendo comum, os significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências" (ANDRÉ 1995, p. 20).

Daí a pesquisa etnográfica constituir-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir). Impõe ao pesquisador um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado por meio da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade pelas quais a realidade investigada se lhe apresenta (ROCHA; ECKERT, 2008).

Segundo André (2005), uma das vantagens do estudo de caso etnográfico é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis e sua capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

A autora destaca, também, várias características inerentes ao trabalho do tipo etnográfico em educação: em primeiro lugar, fazer uso de técnicas, tradicionalmente, utilizadas na etnografia, ou seja,

[...] a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; em segundo, [...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; em terceiro, a ênfase deve ser dada no processo, naquilo que está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais; a quarta característica é o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes e a quinta característica [...] a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo (ANDRÉ, 2005, p. 28).

Assim, apresentamos, a seguir, a organização do trabalho a partir dessas lentes. Utilizamos a metáfora das lentes, deixando claro ao leitor que a entrada no campo, as observações e a escolha do que constitui este trabalho foram atravessadas pela lente humana da pesquisadora. Uma das características da pesquisa etnográfica é a

aproximação do pesquisador com as pessoas, as situações, os eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Dessa forma, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

O etnógrafo encontra-se, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 2005, p. 12).

Ao adentrar no campo de investigação, trazemos na bagagem os valores, as crenças e os princípios, como também nossos pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos (ANDRÉ, 2005). Como não poderia ser diferente, trazemos nossas lentes de cuidado, de sensibilidade, de respeito ao outro.

Imbuímo-nos de todo esse cuidado, ao definir nosso trabalho em dois campos de estudo a partir de uma visão dos aspectos macro, correspondente às questões sociopolíticas que orientam as ações da Política Municipal de Educação Especial. O campo macro foi demarcado a partir da abrangência da Superintendência de São Mateus/ES, correspondente aos municípios de Jaguaré, São Mateus, Pedro Canário e Conceição da Barra (que representam a região da Superintendência de São Mateus); e um campo micro, em uma escola do município de São Mateus.

A definição de um campo macro e micro neste trabalho não diz respeito ao problema teórico da tensão subjetivismo/objetivismo, o qual, durante muito tempo, esteve ancorado em perspectivas epistemológicas antagônicas, conforme nos adverte Brandão (2000, p. 3):

Hoje, as novas sociologias (Corcuff, 1995) ou o novo movimento teórico (Alexander, 1987) tendem a superar essas oposições clássicas e a defender que o coletivo é também individual e que: os níveis micro-sociais constroem de forma gradativa, plural e complexa padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macro-sociais, que, por sua vez, retornam sobre as micro-configurações reordenando-as parcialmente, numa circularidade de características profundamente dialéticas.

Nesse sentido, nossa intenção não é dicotomizar, ou a realizar dois estudos, mas buscar, nas "novas sociologias", perspectivas teóricas que "[...] contemplam tanto os processos que vão das estruturas sociais às interações, como os que vão das

interações às estruturas sociais" (BRANDÃO, 2000, p. 2). Conforme nos questiona a autora:

Qual o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima e de 'dentro' ou a perspectiva panorâmica, do alto e de 'fora da cena'? O mundo pensado como um teatro: o teatro reproduzindo as matrizes de convivência, ou criando permanentemente novas formas de interagir? O mundo social como improviso permanente, surpreendente e incomensurável, ou obedecendo a um enredo definido pelas posições anteriormente ocupadas pelos atores, diretores, fotógrafos e cenaristas? O cenário enquadrando a cena, ou a cena exigindo multiplicidade de cenários? (BRANDÃO, 2000, p. 2).

Assim, com nossas lentes, procuramos ter uma visão geral do cenário, do alto, de fora da escola (olhar as ações da política de Educação Especial no município) e depois nos aproximamos e direcionamos nossas lentes para dentro da escola. No cenário da escola, destacamos os alunos com deficiência múltipla, os professores, a família, os recursos, o cotidiano... buscando compreender as tensões que se dão nas inter-relações dos atores.

Nesse panorama – que definimos como estudo macro – analisamos os documentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, no que tange ao atendimento dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, seguindo de uma descrição das diretrizes de Educação Especial do Estado do Espírito Santo e das diretrizes da Educação Especial nos municípios pesquisados.

Além, da análise dos documentos, interessamo-nos em compreender a organização dos setores de Educação Especial da Superintendência Regional de Educação (SRE) e das Secretarias Municipais. Para tanto, a análise dos organogramas de funcionamento do setor de Educação Especial e **entrevistas com os gestores (APENDICE B) e outros protagonistas** foram necessárias para a compreensão e construção do proposto. As entrevistas se pautaram na compreensão das ações desenvolvidas pelos gestores, como a organização das escolas, das salas de recursos, os tipos de parcerias com outros setores da Política Municipal e os dispositivos do município.

Ainda nesse campo empírico, realizamos um mapeamento do número de matrículas dos alunos público-alvo da modalidade de Educação Especial, matriculados em

escolas públicas de ensino comum nos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Jaguaré e Pedro Canário. Realizamos, também, encontros com entrevistas coletivas e observação nos setores de Educação Especial da Superintendência de Educação de São Mateus e das Secretarias Municipais de Educação. Buscamos, nessa etapa, acompanhar a efetivação dos dispositivos, organização dos espaços e implementação dos serviços de apoio à escolarização de estudantes com deficiência múltipla.

O mapeamento do número de matrículas nos possibilitou "olhar de dentro", por meio dos números, o quantitativo de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla que estão na escola. Contudo, com o nosso olhar crítico, levantamos a questão: estar na escola configura um processo de escolarização? Daí a necessidade de triangulação dos dados. Os dados numéricos não dizem nada por si sós (GATTI, 2004), precisamos lançar um olhar mais atento, mais cuidadoso, com reflexões sólidas por parte do pesquisador.

A entrada nesse campo aconteceu entre os meses de fevereiro e abril de 2014. Além da observação dos espaços da Superintendência de São Mateus e das Secretarias de Educação dos quatro municípios, realizamos entrevista com cada um dos secretários de Educação (APENDICE A) e com o profissional responsável pela Educação Especial da Superintendência (APENDICE B). As entrevistas com os secretários focalizaram as articulações e tensões da Educação Especial na gestão do município. As entrevistas coletivas com os profissionais responsáveis pelo setor de Educação Especial, em cada município, voltaram-se para as formas organizativas do setor, acompanhamento das salas de recursos multifuncionais, concepção de educação especial, reconhecimento e encaminhamento dos alunos público da educação especial e relações intersetoriais.

Segundo Ludke e André (1986), o principal método para coleta de dados em pesquisas com abordagem etnográfica caracteriza-se pela **observação do ambiente investigado**, sendo o próprio pesquisador o principal agente. A observação é considerada participante, porque o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que procura conhecer. Dessa forma, como explica André (1995), ao mesmo tempo em que o pesquisador se envolve com os

sujeitos observados, deve também manter um distanciamento – estranhamento – de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos.

Os dados selecionados dos documentos legais, de orientação das SMEs – SRE, foram organizados de modo que foi possível, à luz dos referenciais teóricos concernentes ao objeto desta investigação, verificar a implicação desses documentos legais na organização e nas ações da escola, a partir dos sujeitos que viabilizam o processo de escolarização das pessoas com deficiência, nesses municípios.

Com base na **análise dos dados** fornecidos pela Superintendência Regional de Educação (SRE) e pelas Secretarias Municipais de Educação, quanto ao quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na escola comum, dados do Inep e microdados do censo escolar, construímos um cenário da Educação Especial no norte do Estado. Nesse cenário, buscamos caracterizar os espaços e os serviços de apoio à escolarização de estudantes com deficiência múltipla implementados no litoral norte do Estado.

Os dados quantitativos do número de matrículas de alunos com deficiência múltipla, foram coletados nos Microdados da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos anos de 2008 a 2013. Os microdados fazem parte da base de dados dos censos escolares, os quais se configuram como um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo INEP (INEP, 2009). Assim, utilizamos o programa SPSS versão 17.0, e as palavras chave: matrículas de alunos com deficiência múltipla; modalidades de ensino; rede estadual e municipal.

Após organizar a visão geral da Educação Especial no Estado do Espírito Santo e especificamente no norte do Estado, elegemos uma escola, no município de São Mateus, a qual apresentou no censo escolar o maior número de matrículas de crianças com diagnóstico de deficiência múltipla, para realizar um estudo aprofundado. Nessa etapa do estudo, que denominamos de campo micro, lançamos nosso olhar para as práticas de escolarização dos **sujeitos com diagnóstico de**

deficiência múltipla, os recursos utilizados pela escola e as redes de apoio à escolarização desses sujeitos.

Nesta fase do trabalho, tivemos a preocupação com a possibilidade de articulação macro/micro. Segundo Brandão (2000), o problema surge sempre que o menor se liga ao maior ou vice-versa; “[...] maior-menor, parte-todo são instrumentos culturais de pensamento com os quais a sociologia partilha da experiência humana” (BRANDÃO 2000, p 109). As novas sociologias (CORCUFF, 1995) tendem à rejeição das perspectivas unilaterais, pois os processos e configurações (estruturas) sociais estão inseparavelmente ligados às dinâmicas micro e macrosociais. De acordo com Haferkamp 1987 (apud BRANDÃO, 2000, p. 7):

O nível micro envolve um pequeno número de atores que têm a possibilidade de observar-se mutuamente; o conceito interação face a face caracteriza este o nível; pessoas, ações, padrões de comportamento e aspectos específicos da situação são passíveis de serem observados em sua totalidade; os pesquisadores, no entanto, podem selecionar e reduzir sua atenção exclusivamente a determinados aspectos da cena social.

O nível macro envolve sempre muitos atores que não estão em interação direta; o pesquisador consegue observar apenas indicadores e representações do conjunto das ocorrências, que devem ser traduzidas em hipóteses (interpretações) sobre as ações subjacentes (HAFERKAMP, 1987. p. 178).

No aprofundamento do olhar, em nível micro, nosso procedimento de coleta de dados se deu pela via da **observação participante, entrevistas e grupo focal**. O espaço observado foi a escola, a sala de aula e a sala de recursos. Nesse nível, realizamos entrevistas com as professoras de sala de aula, do atendimento educacional especializado na Apae, com as intérpretes, as supervisoras, as mães dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, como também, realizamos um grupo focal com as mães dos alunos.

Na análise dos dados, descrevemos o espaço, os recursos pedagógicos, as metodologias de trabalho, as potencialidades de aprendizagem dos sujeitos, a acessibilidade, as possíveis relações de poder que se dão entre os interlocutores: professores de sala de aula, professores de sala de recursos, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, outros profissionais da escola e os familiares dos alunos.

Quanto ao procedimento de observação participante, Sarmento (2003) assinala que não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja participante. Segundo o autor, o nível da participação pode variar de acordo com a inserção do pesquisador que pode ser como um simples observador (com um mínimo de interferência) ou como sujeito de ação, cuja interferência é significativa.

Nesse sentido, consideramos que a compreensão desses campos delimitados é fundamental para uma descrição densa representativa da figuração estudada. Para Gadamer “[...] há um engajamento em todo ato de compreensão” (GADAMER, 1997, p.216, apud GONSALVES, 2001a). Nesse sentido, a compreensão rompe com as ilusões dicotômicas acerca da relação teoria-prática. Implica envolvimento, engajamento do pesquisador com o objeto investigado.

Partindo desse pressuposto, pretendemos, com a articulação do levantamento dos dados realizados nos dois campos de estudo, fundamentada nas ideias de Norbert Elias, contribuir para superar uma das lacunas relativas à escassez de trabalhos que visibiliza o aluno com deficiência múltipla nas escolas comuns e, em sentido amplo, para a compreensão da Educação Especial no norte do Estado do Espírito Santo.

Segundo Elias (2002), o desenvolvimento do conhecimento humano, tal como o concebemos, seria impossível sem a capacidade humana única de transmitir conhecimento, sob a forma de componentes da linguagem, de uma geração para outra. Nessa perspectiva, defende a necessidade de uma teoria unificada que possa abranger a todos.

Sem aprender uma língua, isto é, sem aprender a comunicar com os outros seres humanos através de símbolos sonoros ou escritos, uma pessoa não poderia realizar o tipo de pensamento que permite aos seres humanos fazerem face ao tipo de problemas que derivam da coexistência de qualquer indivíduo com outros indivíduos, humanos ou não humanos (ELIAS, 2002, p. 79).

A posição do Elias sobre o conhecimento é especialmente crítica do sujeito epistêmico solitário, como se fosse “[...] um eu desprovido de um nós” (ELIAS, 2002, p. 171). Considera o sujeito do conhecimento na coexistência social, alegando que a linguagem é imprescindível para a aquisição de conhecimentos e sugerindo, por

vezes, que não há conhecimento que se constitua fora da linguagem. Nesse sentido, o autor critica as teorias que analisam a linguagem, o pensamento e o conhecimento como campos de exploração totalmente separados. De acordo com o autor:

[...] Não é suficiente procurar estruturas na linguagem, no pensamento e no conhecimento como se eles possuíssem uma existência própria independente dos seres humanos que falam, pensam ou conhecem. Em todos estes casos, é possível ligar características da estrutura da linguagem, do pensamento ou do conhecimento com as funções que eles desempenham na e para a vida dos seres humanos em grupos (ELIAS, 2002, p. 69-70).

Para Elias, a vida em grupo só é possível pela comunicação, por meio da língua, ou seja, por meio de símbolos sonoros socialmente padronizados. Assim, a língua corresponde à padronização de símbolos desenvolvidos socialmente na relação humana. Nessa perspectiva, "[...] pensamento e fala são atividades sociais" (ELIAS, 2002, p. 83).

3.2. O campo de investigação

Porque "olhar" a região norte? Fizemos essa pergunta durante a organização deste trabalho e, algumas vezes, levantamos dúvidas se persistiríamos ou não com o estudo e um campo maior. Ao analisar o campo macro, despimo-nos da ideia de que um indivíduo pode ser analisado a partir dele próprio. Assim como todo ser humano se constrói na relação com o outro, nossa hipótese, no delineamento do campo de estudo, é que os municípios que compõem essa região também se constituem em uma região, que se configura em mais que uma soma dos quatro municípios, mas em um campo de relações políticas que se atravessam e impulsionam as ações.

Da mesma forma que a melodia representa uma estrutura que vai além da soma das notas individuais – que há uma relação, ao mesmo tempo em que há um abismo entre os sons e as palavras – as relações entre o todo e a parte no mundo social representam um permanente desafio à inteligência, pois, frequentemente, a mudança de um plano ao outro não é meramente uma mudança de grandeza ou de um ponto de vista, mas de substância ou qualidade (BRANDÃO, 2000).

No Estado do Espírito Santo, a Secretaria Estadual de Educação é subdividida em 11 microrregiões denominadas de Superintendências Regionais de Educação (SRE). Cada superintendência é responsável pelos municípios que estão em sua jurisdição. Assim, escolhemos a região norte para realizar esta pesquisa, porque trabalhamos e residimos nessa localidade há muitos anos, daí o nosso interesse em acompanhar o processo de implementação das políticas de Educação Especial nessa região.

A região é marcada por algumas peculiaridades merecedoras de destaque: os quatro municípios são cortados pela BR-101 e ficam localizados próximo ao limite do Estado do Espírito Santo com o Estado da Bahia. Esse destaque merece atenção pelo fato de que esses municípios recebem grande influência cultural do sul da Bahia, tanto no dialeto quanto nos aspectos religiosos, socioeconômicos e até mesmo de organização arquitetônica, ficando esta última com uma maior influência em Pedro Canário e no distrito de Braço do Rio, em Conceição da Barra, por serem localidades mais próximas dos limites do Estado do Espírito Santo com o Estado da Bahia.

A economia da região recebe influência de pelo menos três grandes empresas: a Fibria,¹⁶ localizada no município de Conceição da Barra; a Suzano,¹⁷ em Mucuri/sul da Bahia; e a unidade da Petrobrás,¹⁸ em São Mateus, com poços de perfuração de petróleo e gás em diversos pontos da região. Além dessas, outras empresas, como a Disa¹⁹ e a Alcon,²⁰ localizadas entre Conceição da Barra e Pedro Canário, participam e lideraram economicamente o desenvolvimento dessa região.

No entanto, ao mesmo tempo em que promovem a geração de renda, também provocam muitos problemas ambientais e sociais, por exemplo, a devastação ambiental, a aquisição da terra para o plantio de eucalipto e cana-de-açúcar, levando muitos pequenos agricultores a se deslocarem para os centros urbanos. Outra peculiaridade dessa região é a importação de mão de obra do Estado de

¹⁶ Empresa de produção de celulose de eucalipto.

¹⁷ Indústria de papel, celulose e energia renovável.

¹⁸ Empresa de exploração e refinamento de petróleo e gás.

¹⁹ Destilaria de açúcar de álcool.

²⁰ Usina de álcool e biodiesel

Alagoas para o plantio e colheita da cana-de-açúcar. A falta de infraestrutura habitacional na região faz proliferar os problemas sociais, como a invasão de áreas sem as mínimas condições de habitação, provocando a criação de favelas, entre outros problemas sociais. A tabela seguinte apresenta o perfil territorial e socioeconômico da região.

TABELA 1 – Extensão territorial, número de habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região norte do Espírito Santo.

Municípios	Extensão territorial	Número de habitantes	IDH	Média salarial
São Mateus	2.338,726km ²	120.725	0,735	2,7
Pedro Canário	433,596km ²	23.794	0,654	1,8
Conceição da Barra	1.184,908km ²	30.659	0,681	2,5
Jaguapé	659,75km ²	24.678	0,678	2,0

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013).

De acordo com as informações, dentre os quatro municípios da região litoral norte, o município de São Mateus apresenta o maior índice de desenvolvimento humano. Conforme os dados do IBGE – 2011, o número de empresas atuantes em São Mateus corresponde a 2.391 unidades, com uma média salarial mensal de 2,7 salários mínimos. Já em Conceição da Barra, a média salarial é de 2,5 salários mínimos com um número de 510 empresas atuantes. O município de Jaguaré apresenta 388 empresas atuantes com uma média mensal salarial de 2,0 salários mínimos. Apresentando o índice salarial mais baixo da região, o município de Pedro Canário tem 415 empresas atuantes com uma média salarial mensal de 1,8 salários mínimos. Do perfil socioeconômico que apresentamos, destacamos que o município de São Mateus se localiza geograficamente no centro dos outros municípios, sendo também o centro comercial e industrial mais forte da região.

Quanto aos aspectos educacionais, o desenvolvimento provocado pelas empresas produziu a necessidade de mão de obra qualificada e culminou na expansão educacional nessa região. Atualmente, o município de São Mateus é palco de instalação de escolas particulares de educação básica, conta com três faculdades

particulares, diversas instituições de cursos técnicos particulares, o Instituto Federal de Ensino e o *Campus* da Universidade Federal do Espírito Santo. Além disso, tem polos de educação a distância e o polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O panorama apresentado situa a região norte no Estado e contextualiza aspectos políticos, culturais e econômicos constitutivos da região.

3.3 Contextualizando a Escola "Três em Um"²¹

A Escola "Três em um" é do âmbito municipal de ensino fundamental, construída em 1996 na gestão do prefeito Amocim Leite.²² O funcionamento da escola se deu na administração do prefeito Rui Baromeu, no ano de 1998.²³ A escola foi construída para funcionamento em tempo integral. No entanto, nas duas últimas décadas, as dificuldades vivenciadas pelas Secretarias Municipais de Educação, para o enfrentamento diário dos problemas de gestão e manutenção dos seus sistemas, com toda a complexidade de problemas e situações, inviabilizaram o funcionamento da Escola em tempo integral, como havia sido planejada.

Atualmente, a Escola "Três em Um" possui 1.400 alunos matriculados, distribuídos em três blocos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No primeiro bloco, funcionam as turmas do 6º ao 9º ano, tendo 12 turmas pela manhã e 12 à tarde. Na parte inferior, funcionam a sala da diretora, a secretaria, o auditório, salas de reuniões e refeitório.

No segundo bloco, estão as turmas de 4º e 5º anos, organizadas em seis salas de aula no turno matutino e seis no vespertino. Nesse bloco, ainda há uma sala ampla de encontro dos professores, onde eles ficam na hora do recreio e também a sala da

²¹ A escolha do nome foi inspirado em Vieira (2012) ao utilizar o nome fictício "Escola Dois em Um", para a escola onde realizou seu trabalho de campo.

²² Amocim Leite (São Mateus, 1931 — Vitória de 25 de maio de 2011) foi um político brasileiro, eleito vereador por dois mandatos e prefeito de São Mateus por três. É reconhecido como uma das figuras mais emblemáticas e folclóricas da política mateense. Foi o primeiro afro-brasileiro a eleger-se prefeito no município. Seus mandatos caracterizaram-se por obras de infraestrutura voltadas em especial para os cidadãos de baixa renda.

²³ Informações coletadas no Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP).

pedagoga, da coordenação dos programas, como "Mais Educação",²⁴ sala da coordenação, biblioteca e sala de vídeo.

No 3º bloco, estão as turmas de 1º ao 3º ano, em nove salas de aula no turno matutino e nove no turno vespertino. Nesse bloco, ainda ficam uma cozinha, a sala da coordenação, um refeitório amplo, a sala da supervisão e do programa "Mais Educação". Além dos três blocos, a escola dispõe de uma quadra coberta onde os alunos desenvolvem atividades esportivas e culturais. Conta também com uma área livre.

Quanto à acessibilidade do prédio, destacamos que é muito precária, com pisos desnivelados. No entanto, a escola tem uma rampa de acesso às salas de aula do andar de cima, pouco utilizada pelos alunos. Dispõe de um banheiro adaptado, mas não atende totalmente às necessidades dos alunos, por exemplo, não comporta um espaço para troca de fraldas e/ou para fazer a higiene dos alunos menores. Nesse sentido, Estudos recentes (MANZINI, 2005; BITTENCOUT, 2004; DISCHINGER, 2009) apontam que a acessibilidade às escolas continua sendo um problema que interfere diretamente na qualidade de vida das pessoas com deficiência.

O quadro de funcionários também é extenso e bastante complexo. Consta, no quadro informativo dos funcionários, de acordo com as categorias: 58 professores efetivos da rede municipal que atuam na escola; 41 professores em designação temporária; 31 professores efetivos na escola, mas que atuam em outras escolas ou na Secretaria de Educação ou em outros setores do município; 32 funcionários da área administrativa (ASG, coordenador de turno, bibliotecários, auxiliares técnicos, artífice etc.); 7 guardas patrimoniais e 2 professores em lotação provisória. Esses funcionários são distribuídos nos três blocos. A gestão administrativa da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora do projeto "Mais Educação" e uma pedagoga em cada bloco, compreendendo três pedagogas no

²⁴ O programa "Mais Educação", regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem adesão ao programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

turno da manhã, três no turno vespertino e uma pedagoga no noturno. As coordenadoras também são três no turno matutino, três no vespertino e um à noite.

3.4 Os Sujeitos

QUADRO 2 – Os Secretários de Educação e as respectivas formações

Município	Formação e experiência dos Secretários de Educação
São Mateus	Formação em Educação Física pela Ufes - Ceunes, Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá, especialização em treinamento esportivo também na Ufes, mestrado em Educação Física pela Ufes; 23 anos de experiência na educação em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior
Jaguaré	Formação em Letras - Português, e Pedagogia; experiência na área de gestão escolar; esteve em dois mandatos municipais na função de secretário de Educação; ficou um tempo afastado da sala de aula; e atualmente é a 3ª gestão na Secretaria de Educação de Jaguaré
Pedro Canario	Formação em Pedagogia e em Biologia, Pedagogia pela Ufes e Biologia pela URGs; experiência de 15 anos como professora; pós-graduada em Educação Ambiental; há um ano está na Secretaria de Educação
Conceição da Barra	A Secretária se negou participar da pesquisa, mas colocou uma assessora para ceder as informações necessárias a este trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

As equipes de Educação Especial dos municípios

Denominamos as pessoas que trabalham nos setores de Educação Especial com nomes fictícios para preservar a identidade de cada um. Numa breve apresentação, abordaremos sobre a formação e a experiência de cada sujeito na área da educação e Educação Especial. As informações a seguir foram extraídas das entrevistas que realizamos nos setores de Educação Especial em cada um dos municípios.²⁵ Insta registrar que as entrevistas foram devidamente autorizadas a serem utilizadas nesta pesquisa, pelas pessoas participantes, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE C).

²⁵ Os nomes dos profissionais são fictícios e estão de acordo com o que foi utilizado no decorrer do trabalho.

QUADRO 3 – Nomes dos sujeitos participantes da pesquisa – profissionais das redes educacionais

Município	Nome fictício	Formação	Ano de início na função	Experiencia anterior
São Mateus – SRE	Gorete	Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional	2014	Pedagoga na Educação Básica da rede estadual
São Mateus – rede municipal	Roseny	Pedagogia e Especialização em Supervisão Escolar	2010	Secretaria de Educação na Coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental
	Rayane	Pedagogia com Especialização em Educação Especial.	2013	Dez anos na Apae e três anos em salas de recursos da rede estadual com alunos surdos
	Zilda	Pedagogia	2014	Professora da sala de recursos do município
	Moara	Pedagogia	2014	Professora da sala de recursos do município e Apae de São Mateus
Jaguaré	Karina	Pedagogia /Normal Superior pós-graduação <i>lato sensu</i> em Inspeção, Supervisão, Orientação e AEE	2012	Sala de recursos e Pestalozzi
	Caique	Psicólogo e Psicopedagogo Mestrado em Educação	2006	Pestalozzi e professora das séries iniciais
	Amélia	Pedagoga Especialização em Educação Especial	2010	Não tem experiências anteriores na Educação Especial.
	Regiane	Pedagogia /Normal Superior, Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Atendimento Educacional Especializado	2006	Pestalozzi de Jaguaré (quase 10 anos)
Conceição da Barra	Carla	Pedagogia, com Especialização em Supervisão, Orientação Escolar, Educação Inclusiva e Educação Especial	2012	Sala de aula da rede comum
Pedro Canário	Mayara	Psicóloga	2012	Primeira experiência de trabalho
	Rozangela	Psicopedagoga	2009	Atuava no setor psicopedagógico
	Maria	Psicopedagoga	2009	Atuava no setor psicopedagógico

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

QUADRO 4 – Nomes fictícios dos profissionais da Escola "Três em Um"

Profissionais	Nome fictício	Formação	Experiência na educação
Diretora	Diretora	Pedagogia	Direção da rede privada Sesc
Pedagogas	Fabiane (Bloco I - integral)	Pedagogia e Especialização em Educação Especial	Escolas uni e pluridocentes
	Karem (Bloco II - matutino)	Pedagogia e Especialização em Educação Especial	Ensino fundamental - séries iniciais
	Meyre (Bloco II - vespertino).	Pedagogia	Ensino fundamental - séries iniciais
Professoras (somente as das séries iniciais que participaram dos grupos focais)	Katrine (professora de Dani)	Pedagogia e Especialização em Gestão e Séries Iniciais	Ensino fundamental - séries iniciais
	Aline (professora de Willian)	Pedagogia e Especialização em Gestão	Coordenação das escolas do campo
	Sabrina (professora de Liliana no turno vespertino e de Tayara no turno da matutino)	Pedagogia e Especialização em Gestão	Ensino fundamental - séries iniciais Apae – Educação Especial
Intérpretes	Carmem	Pedagogia - Especialização em Educação Especial e Curso básico / intermediário em Libras	Já atuou como professora bidocente no município
	Adriana	Pedagogia e Especialização em Educação Especial e Curso básico e intermediário em Libras	Primeira experiência na educação
Professora da sala de recursos	Eliana	Pedagogia e Especialização em Educação Especial; participante do Observatório Nacional de Educação Especial (Onesp)	Dez anos na Apae de São Mateus (quatro anos na sala de recursos)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Denominamos as professoras do 5º ano que participaram da pesquisa, pela área que atuam, por exemplo: professora de Matemática, de Ciências...; as cuidadoras foram associadas aos nomes dos alunos. Por exemplo: cuidadora de Liliane. A cuidadora de Lara é formada em História e as cuidadoras de Dany e Willian estão

cursando Pedagogia. O requisito na contratação das cuidadoras, é a conclusão do nível médio, e não tem exigência de formação específica para cuidador.

Os alunos com deficiência múltipla

Willian, está matriculado no 2º ano do ensino fundamental, do turno matutino, com sete anos de idade. Não conseguimos conhecer a família de Willian, pois a mãe havia concebido outro filho, também com deficiência múltipla e a família estava sempre envolvida com esse filho, não participando do grupo focal. A situação da família também interferia no modo de participação de Willian na escola. Durante o ano de 2014, ele foi cuidado pelo pai ou pela avó. Os professores estavam sempre reclamando da “negligência” da família com a higiene e com o acompanhamento do aluno. Willian tem dificuldades motoras (mas anda com ajuda), tem comprometimento na fala, faz alguns balbúcios e apresenta uma sialorreia²⁶ excessiva. Ainda é dependente para a higiene e alimentação.

Denis e Liliane (irmãos) estão matriculados no 4º ano do ensino fundamental, com 13 e 14 anos, respectivamente. Ambos estudam no turno vespertino, mas em salas de aula diferentes. Apresentam um quadro de paralisia cerebral com comprometimentos motores moderados que só lhes permite andar com um pouco de dificuldade. Ambos têm comprometimentos sensorial auditivo com surdez profunda e foram diagnosticados clinicamente com deficiência intelectual leve, o que é confirmado pelos professores da escola.

Gustavo, 11 anos de idade, está matriculado no 5º ano do ensino fundamental, do turno vespertino. Aparentemente, não apresenta comprometimentos severos. Tem dificuldade na linguagem, omitindo alguns fonemas. Segundo a mãe, apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e, atualmente, tem pouco prejuízo na marcha. O maior comprometimento é na área cognitiva. Segundo a professora da sala de recursos, ele demora muito para fazer associações, mas vem apresentando resultado no processo de alfabetização.

²⁶ Escoamento de saliva para fora da boca, devido a problemas de deglutição ou paralisia facial.

Tayara, 14 anos de idade, foi matriculada já no mês de outubro, no 4º ano do turno matutino. Apresentou muitas dificuldades de adaptação na escola pelo seu jeito diferente de ser e estar no mundo. Segundo a mãe, tem crises convulsivas frequentes e toma medicação controlada. Não fala, evoca alguns sons sem sentido e tenta estabelecer uma comunicação pegando nos braços e apertando as pessoas que estão ao seu redor.

Lara é uma adolescente com 13 anos de idade, está matriculada no 5º ano do ensino fundamental, turno vespertino. Apresenta um quadro de paralisia cerebral com comprometimentos em diferentes áreas. Na área motora, seus movimentos são espásticos, bruscos e sem controles; na linguagem, consegue articular alguns sons com dificuldades. Com paciência, conseguimos entender o que ela nos diz.

3.5 A análise dos dados

As questões levantadas e compartilhadas nos documentos dos municípios, nas entrevistas e nas observações realizadas nos dois campos de trabalho foram tratadas à luz dos estudos que sustentam nossa fundamentação teórica e de outros trabalhos que corroboram as temáticas. Reiteramos que Norbert Elias é um sociólogo que não estudou efetivamente a Educação Especial, tampouco a escolarização dos alunos com deficiência múltipla. A análise sociológica do autor, a partir dos conceitos que apresentamos no início deste capítulo, será a espinha dorsal desta tese. Mas a análise das "tensões", como denominamos as temáticas, serão dialogadas com trabalhos da área da Educação Especial que compartilham com nossas reflexões. Posto isso, as discussões engendradas entre os objetivos desta pesquisa, as entrevistas e referencial teórico estarão dispostas em dois cenários:

- a) CENÁRIO I – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

Neste cenário, analisamos a legislação nacional a respeito da Educação Especial, as Diretrizes do Estado do Espírito Santo e os documentos e orientações referentes à Educação Especial nas Secretarias de Educação dos municípios de São Mateus, Jaguaré, Conceição da Barra e Pedro Canário, tentando, nesses documentos, desvelar os vestígios, quanto à garantia do direito à escolarização do aluno com deficiência múltipla. Apresentamos a etnografia da gestão da Educação Especial nas Secretarias de Educação, a partir da percepção dos gestores/secretários de Educação sobre a Educação Especial e das equipes responsáveis pelas ações de implementação da Política de Educação Especial, nesses municípios, tendo como foco de análise a garantia do direito à escolaridade dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

a) CENÁRIO II – A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA ESCOLA: AS TENSÕES COTIDIANAS

Apresentamos a etnografia realizada na Escola “Três em Um”. Para melhor discussão dos dados, subdividimos essa temática em “tensões cotidianas”. Na primeira tensão, abordamos sobre a gestão da Escola “Três em Um”, a partir da nossa vivência no cotidiano dessa instituição, das observações e das entrevistas com as gestoras e outros profissionais da escola. Na segunda tensão, procuramos compreender a questão dos diagnósticos dos alunos com deficiência múltipla na escola e a relação desses diagnósticos com a subjetividade e com as possibilidades de os alunos aprenderem. Na terceira tensão, discutimos o que é o conhecimento na concepção dos professores, por meio das entrevistas e grupos focais. Também tentamos compreender como os alunos estão se apropriando do conhecimento e como a escola vem se organizando para a garantia do conhecimento a todos os alunos. Na quarta tensão, discutimos sobre o “lugar” do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência múltipla! Fazemos a discussão da Apae como “lugar” oficial para o atendimento dos alunos com deficiência múltipla. E na quinta tensão, procuramos, conhecer os recursos que estão disponíveis para a garantia do direito à escolarização do aluno com deficiência múltipla. Tentamos olhar para além da escola, para as políticas públicas do município, sobretudo para as áreas de saúde e assistência social e desvendar o espaço da família na escola e na política municipal de Educação Especial.

4 CENÁRIO I – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

Neste capítulo, temos o objetivo de analisar a Política de Educação Especial a partir das ações dos gestores de Educação Especial dos municípios do Norte do Estado do Espírito Santo e dos documentos e orientações no que tange à escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, no âmbito estadual e municipal. Lançamos mão da Diretriz Estadual de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva do Estado do Espírito Santo (2010), e dos documentos e orientações constituídos nos municípios, na tentativa de compreender as aproximações e tensões entre esses documentos e as ações dos gestores da Educação Especial e da escola, em favor da escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

Construímos este capítulo, considerando a configuração de dois aspectos distintos, mas interligados. O primeiro refere-se ao papel do Estado quanto, ao direito à educação destinada às pessoas com deficiências no Brasil, com destaque para aquelas com deficiência múltipla; o segundo diz respeito às relações entre as políticas nacionais no campo da Educação Especial e a gestão dos sistemas estadual e municipais de educação.

Consideramos, como eixo organizador deste texto, a noção de que a Política Nacional de Educação Especial, sistematizada nos documentos escritos, se constitui em um discurso poderoso de "forças compulsivas" (ELIAS, 2005) que agem sobre os grupos sociais e sobre as pessoas, orientando suas ações, pensamentos e emoções.

Política pública é entendida também, como uma “[...] forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia” (DI GIOVANI, 2009, p.4-5). Essa conceituação,

[...] depende, por sua vez, da concretização histórica de alguns requisitos que configuram as modernas democracias: pressupõe-se uma capacidade mínima de planificação consolidada nos aparelhos de Estado, seja do ponto de vista técnico de gestão, seja do ponto de vista político. Pressupõe-se,

também, certa estruturação republicana da ordem política vigente: coexistência e independência de poderes e vigência de direitos de cidadania; e, pressupõe-se, finalmente, alguma capacidade coletiva de formulação de agendas públicas, em outras palavras, o exercício pleno da cidadania e uma cultura política compatível (DI GIOVANNI, 2009, p.5).

Dentre os pressupostos apontados pelo autor, que configuram as modernas democracias, consideramos que as políticas públicas brasileiras, para além de se concretizar historicamente a partir dos pressupostos democráticos, políticos e técnicos, tendem a amadurecer com o fortalecimento da democracia, pós-Constituição de 1988, de modo que o Estado brasileiro possa ser visto

[...] não apenas como aquele que inclui mecanismos clássicos de representação (direito de votar e ser votado; participação igualitária de classes, categorias e interesses), mas também aquele que revela uma forte capacidade de resposta (*responsiveness*) às demandas da sociedade (DI GIOVANNI, 2009, p.15).

Nessa perspectiva, o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas (HOFLING, 2001), mas deve responder às demandas da sociedade. Assim, as políticas públicas são compreendidas como a responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção dos direitos sociais. Conforme Hofling (2001, p. 30) defende:

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

A partir dessas considerações, destacamos o entendimento de políticas públicas, como o "Estado em ação" (GOBERT; MULLER, 1987 apud HOFLING, 2001, p. 47); é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para as demandas específicas da sociedade, nas áreas da saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor, entre outras. Tais demandas,

[...] por um lado revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social [...]. Por outro lado, as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas [...] (SHIROMA et al., 2007, p. 8).

Defendemos que as políticas públicas de caráter social não são estáticas, ou frutos de iniciativas abstratas, pois são geradas no decurso dos conflitos sociais, expressando a capacidade administrativa e gerencial de tomada de decisões de um governo. Tal compreensão é extensiva às políticas educacionais. É nesse contexto de embate político que a Educação Especial, nas últimas décadas, tem ganhado contorno de política pública constituída por discursos e tensões entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações internacionais (PRIETO, 2001).

Com base nessas breves considerações, pressupomos que a processualidade das políticas sociais, a ambivalência, a interdependência e as relações de poder, nas quais a política educacional vem se constituindo, podem ser comparadas com um *jogo*, em que os indivíduos estão em constante interdependência dessas ações políticas. Sobre isso, Marchi Júnior (2003) afirma que estudar a processualidade das interrelações humanas nos termos ou sob a lógica do *jogo*, conforme apresentado por Elias (2005), pode nos ajudar a compreender melhor os mecanismos de concorrência social, mais complexos ou invisíveis nas sociedades recentes.

Sobre esse aspecto, destacamos que a elaboração do modelo de análise sociológica proposta por Elias (2005) parte da tarefa de identificar formas de transparecer as características estruturais e funcionais das relações de poder existentes nas teias de interdependências sociais. O modelo oferece uma proposta que auxilia a interpretação da sociedade pela interdependência de pessoas enquanto participantes de um jogo específico. Essa estrutura metodológica foi elaborada a partir de estudo da sociedade cortesana francesa do século XVIII, apresentada na obra “Sociedade de corte”, e na análise de formação do Estado, na obra “Processo civilizador”. Contudo, de acordo com Marchi Junior (2003), sua aplicabilidade não ficou restrita a uma delimitação espaço-temporal, mas circunscrita ao estudo das perspectivas e características da sociedade atual, ou seja, a “sociedade do jogo”.

Ancorada nessas reflexões, partimos da noção de que a escolaridade da pessoa com deficiência é um dos pressupostos no “jogo da sociedade”, e uma das tensões nesse “jogo” é o pressuposto de que todas as pessoas têm direito à educação. Para tanto, ativemo-nos a três documentos normativos da educação nacional: a

Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (2008). Nosso entendimento é de que, nesse "jogo", os três documentos direcionam as ações da Política de Educação Especial nos estado e municípios. No capítulo da educação, a Constituição Federal estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Prieto (2002) destaca que a presença desse dispositivo na CF/88 implica a preservação desse direito nos demais documentos oficiais que com esta mantém relação de correspondência ou subordinação. E, como num jogo, em que um jogador depende da jogada do outro para a tomada de decisão (ELIAS, 2005), a autora nos alerta que, dentre outros textos legais, as constituições estaduais e as leis orgânicas municipais, elaboradas após 1988, devem conter tal prerrogativa, caso contrário os munícipes deveriam se organizar para garantir sua inscrição em legislação própria.

Nesse debate, Sousa e Prieto (2007) afirmam que essa Carta 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. Corroboram essa afirmativa Ferreira (1998), ao alertar que a presença da Educação Especial em lei reflete o crescimento da área nos sistemas de ensino.

Ressaltamos que a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/1996 consolidam a Educação Especial como uma modalidade de Ensino e estabelecem que o atendimento educacional especializado deva perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de educação escolar. Nesse contexto, no ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), política essa que permanece como direcionadora da Educação Especial nos sistemas educacionais do país. Esse normativo estabelece o desenvolvimento de escolas inclusivas, com vistas a assegurar condições de

acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições a todos os estudantes nas instituições de ensino (GARRIDO, 2015).

Nesse sentido, concordamos com França (2011), quando diz que foi a partir da aprovação do texto da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008), e com a aprovação do Decreto nº 6.571/2008²⁷, que a Educação Especial toma força nos municípios brasileiros, orientando os sistemas de ensino para a organização de serviços e recursos de Educação Especial na tentativa promover respostas às necessidades especiais dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Consideramos, assim, que a aprovação do Decreto nº 6.571/2008, foi um marco para a Educação Especial brasileira, ao fomentar a inclusão dos alunos, público da Educação Especial nas escolas comuns, definindo que “[...] a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” [...] (BRASIL, 2008b). O texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), seguido do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), regulamentou o art. 60 da LDB, o qual dispôs sobre os “[...] critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 1996), para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, e a ampliação do atendimento educacional especializado na rede comum de ensino. Nesse Decreto, o atendimento educacional especializado ficou condicionado à matrícula dos alunos público da Educação Especial na escola comum (BATISTA, 2015).

Na análise de Batista (2015), com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a) e a aprovação do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), temos um avanço na consolidação da inclusão escolar como processo na política educacional brasileira. Esse decreto

²⁷ Esse Decreto nº 6.571/2008, foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), ao qual nos referimos mais adiante no texto. Ambos apontam para a perspectiva da dupla matrícula como caminho para garantir o financiamento da educação de alunos com deficiência na escola regular, nas classes comuns e, concomitantemente, no atendimento educacional especializado.

consolidou o financiamento, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para o atendimento em Educação Especial dirigido aos alunos da rede pública e matriculados nas escolas comuns do ensino regular.

Inferimos que a deliberação em Lei sobre o cômputo das matrículas dos alunos com deficiência no atendimento educacional especializado “complementar” à rede comum, provocou que as instituições especializadas, com atuação exclusiva em Educação Especial, orientassem a matrícula dos alunos público da Educação Especial, nas escolas da rede comum. Ao mesmo tempo, os municípios, ao receberem um número maior de alunos com deficiência, sobretudo, acometidos de Deficiência Múltipla (até então o atendimento a esses alunos estava circunscrito às instituições especializadas), precisou repensar sua gestão, conforme a narrativa de um secretário de Educação, participante do estudo:

[...] quando começou a se falar em educação especial era tudo muito novo e pra gente também. Em 2006, a gente percebeu que as crianças teriam que estar em sala de aula, na educação, e pensávamos em como incluir esse pessoal, o que iríamos precisar pra dar apoio a eles. No princípio, nós pensamos muito como que seria isso, em como lidar com essa situação, e o que iríamos precisar para dar apoio aos professores, pois já estávamos acostumados com a Pestalozzi. Ela que se envolvia, ótimo! Com as novas orientações, a partir de 2008/2009, como iríamos fazer isso? Precisamos de informações, matérias e, dessa maneira, fomos aprendendo juntos algumas coisas. Então, a partir daí, sentimos necessidade de ter alguém aqui, na secretaria, pra poder responder por isso, como tinha a organização de Educação Especial, Ensino Fundamental, Educação Infantil, então mais um leque estava se abrindo, foi quando compusemos uma equipe para o acompanhamento da gestão da Educação Especial (SME/JAGUARÉ - Entrevista).

Conforme observamos na narrativa do gestor, as orientações legais advindas da Política Nacional de Educação Especial - nesse caso, o gestor se refere à Resolução nº 01/2001 (Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica) - deram novos contornos às ações políticas dos sistemas municipais de educação, impulsionando e direcionando seus atos para a organização de uma gestão voltada ao atendimento aos alunos com deficiência na escola comum de ensino.

Num contexto que se constituiu de forte embate político, representantes das instituições especializadas defenderam o apoio técnico e financeiro dos entes federados e a Educação Especial substitutiva à escola comum. Num desdobramento desse embate, em 2011, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b)

foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), reconhece o apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas para a oferta do atendimento educacional especializado, como pode ser observado no art. 5º:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, **e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular** (BRASIL, 2011, p. 2, grifo nosso).

Sob as orientações da nova política, o atendimento educacional especializado tomou outros contornos, configurando-se como responsabilidade compartilhada entre o governo e a sociedade civil, reafirmando a prestação de serviço de Educação Especial pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Contraditoriamente, o Decreto nº 7.611/2011 orientou que as instituições especializadas poderiam continuar a serem financiadas pelo governo, considerando as matrículas para a Educação Especial, as efetivadas “[...] na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, art. 8º).

Nesse sentido, Fagliari (2012) identifica uma quebra na perspectiva política que vinha sendo desenhada pelo Governo Federal, uma vez que o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b) iniciou um processo de indução para que a classe comum fosse o único local de atendimento do público-alvo da Educação Especial, e que o atendimento educacional especializado ocorresse apenas de forma complementar/suplementar a educação. Com a aprovação do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), a escola comum deixa de ser o “*locus*” privilegiado da Educação Especial, conforme orientado no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), e continua a disputar a oferta de matrículas para o atendimento educacional especializado com as instituições especializadas sem fins lucrativos, classes especiais, escolas especiais ou especializadas.

Nesses meandros, observamos um significativo avanço no Brasil, na proposição de documentos normativos ou orientadores da Educação Especial, no entanto precisamos entender: como os atores que implementam as ações políticas nos

municípios vêm se apropriando das proposições normativas? Como os gestores escolares compreendem essas mudanças? Como essas proposições são articuladas nos municípios no atendimento aos alunos com deficiência múltipla?

A partir dessas considerações, analisamos, no próximo item, os documentos da rede estadual e das redes municipais de educação no norte do Estado, bem como dialogamos sobre esses dados com as ações da Superintendência Regional do norte do Estado e das Secretarias Municipais de Educação. Na gestão da Educação Especial nesses municípios, destacamos as ações políticas desencadeadas nesses entes federados, na garantia à escolaridade dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Em seguida, analisamos os dados de matrículas de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, no Estado do Espírito Santo e nos municípios pesquisados.²⁸

4.1 O instituído e o vivido na Política de Educação Especial na região norte do estado do Espírito Santo

Neste item, nosso objetivo é apresentar e discutir como os municípios pesquisados têm atendido aos requisitos da atual Política de Educação Especial (BRASIL, 2008a), a qual orienta os sistemas a se transformarem em “sistemas inclusivos” e, dentre as orientações, a composição de uma equipe para coordenar a gestão da Educação Especial (BRASIL, 2001, Art. 3º). Os instrumentos para a coleta dos dados, nesta fase da pesquisa, foram as entrevistas semiestruturadas com os profissionais dos setores de Educação Especial e da Superintendência Regional e nos municípios (São Mateus, Conceição da Barra, Pedro Canário e Jaguaré) e os documentos elaborados pela gestão estadual e municipal. Na discussão, fazemos uma tentativa de apontar distanciamentos e aproximações entre as concepções de gestão e Educação Especial que fundamentam o trabalho das equipes.

Os dados para essa fase foram os documentos cedidos e/ou disponibilizados nos *sites* oficiais Secretaria Estadual de Educação e das Secretarias Municipal de

²⁸ Conforme exposto na metodologia, referimo-nos, nesse capítulo, à gestão da Política de Educação Especial em nível da Superintendência de Educação do norte do Estado do Espírito Santo, a qual abrange os municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Jaguaré e Pedro Canário.

Educação e as entrevistas com os gestores da Educação Especial nos Sistemas de Ensino dos municípios pesquisados. Assim, apresentamos, no quadro 5, a situação da Superintendência Regional e dos municípios em relação aos principais documentos norteadores dos encaminhamentos da Educação Especial em âmbito federal, estadual, bem como diante de textos publicizados em âmbito municipal.

QUADRO 5 – Situação dos municípios em relação aos principais documentos norteadores dos encaminhamentos da Educação Especial

Abrangência		SRE (Estado)	São Mateus	Jaguaré	Conc. da Barra	Pedro Canário
FEDERAL	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	X	X	X		
	Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (2008)	X	X	X	X	X
	Não se embasa em nenhum documento de âmbito federal					
ESTADUAL	Diretriz Estadual da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (2011)	X				X
	Não se embasa na Diretriz Estadual da Educação Especial		X	X	X	
MUNICIPAL	Possui marcos normativos da Educação Especial	X	X	X		
	Pauta-se em outros marcos normativos municipais da Educação Básica	X	X	X	X	X

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas informações cedidas pela SRE e demais Secretarias de Educação (2014)

Conforme observamos no Quadro 5, a SRE pauta-se na Diretriz Estadual de Educação Especial. Contudo, no âmbito municipal, apenas os municípios de São Mateus e Jaguaré possuem um documento orientador normativo das ações da Educação Especial. O município de São Mateus dispõe de uma resolução aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, Resolução nº 12/2014, a qual regulamenta e

estabelece normas de atendimento aos alunos-público alvo da Educação Especial nas instituições de educação infantil e ensino fundamental do sistema municipal de educação. Os municípios de Pedro Canário e Conceição da Barra pautam-se na legislação de âmbito federal e no Regimento Municipal de Educação.

Nesse sentido, considerando que as ações dos gestores da Educação Especial na implementação da Política de Educação Especial local, são direcionadas pelos documentos normativos, buscamos apreender, dos elementos presentes na política municipal, os discursos no que tange à escolarização dos sujeitos público da Educação Especial, estabelecendo um paralelo entre eles, de modo a esclarecer as nuances existentes, as aproximações e os distanciamentos.

Neste ano de 2014 (período da coleta de dados), os municípios de Conceição da Barra e Pedro Canário ainda não dispõem de uma diretriz para a Educação Especial, contudo a Educação Especial é contemplada, sucintamente, nos documentos da educação básica. No município de Conceição da Barra, analisamos o Regimento Comum aprovado no ano de 2014 e no Plano Municipal de Educação em discussão. No município de Pedro Canário, um dos documentos disponibilizados foi o Regimento Comum, aprovado no ano de 2015.

No que tange aos documentos normativos da Educação Especial, Prieto (2001) adverte que a inscrição dos direitos na legislação é fundamental, pois é mais um instrumento para garantir que as ações implantadas sejam mantidas, independentemente das mudanças político-administrativas decorrentes de términos de mandato eleitorais. Consideramos que essa é uma questão relevante para os municípios, pressupondo a necessidade de instituímos políticas públicas que garantam o direito à escolarização de todos os alunos. Com relação a essa questão, apresentamos, no Quadro 6, o teor dos documentos quanto à garantia desse direito.

A escolha dos excertos citados no Quadro 6, foi com base na análise do conteúdo do documento onde estava expresso “garantia de matrícula na rede comum de ensino” e “ garantia e promoção de aprendizagem e participação na rede comum e/ou regular de ensino”.

QUADRO 6 – Garantia da matrícula na escola comum nos documentos normativos dos sistemas educacionais (continua)

Rede de educação	Definição	Documento normativo
S R E - E S T A D O	Garantir a matrícula do aluno, preferencialmente, na escola mais próxima à sua residência – direito de todas as crianças e adolescentes garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - art. 53, V). Eles devem estar matriculados nas classes comuns, onde deverão ter assegurado o acesso ao currículo escolar, como também aos serviços de apoio necessários à sua escolarização (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21)	Diretriz para Educação Especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino escolar/2011
S Ã O M A T E U S	Art. 6º: A rede municipal de ensino deve garantir matrícula aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular e atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais ou em centros de referência de Educação Especial de sua rede ou a ela conveniados (SÃO MATEUS, 2014)	Resolução nº 12/2014/CME – regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de educação infantil e ensino fundamental do sistema municipal de educação de São Mateus
J A G U A R É	São objetivos da modalidade da Educação Especial: promover a participação e aprendizagem do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular (JAGUARÉ, 2014, p. 7)	Diretrizes municipais de Educação Especial – em fase à aprovação pelo Conselho Municipal (2014)
C O N C E I Ç Ã O D A B A R R A	As unidades educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental integram no ensino regular, sempre que possível, os educandos com deficiência, garantindo-lhes condições adequadas de aprendizagem no que se refere à metodologia e estratégias com igualdade de condições, acesso físico e pedagógico de ensino e técnicos da área da saúde (CONCEIÇÃO DA BARRA, p. 16).	Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino – aprovado em 2014

QUADRO 6 – Garantia da matrícula na escola comum nos documentos normativos dos sistemas educacionais (conclusão)

Rede de educação	Definição	Documento normativo
P E D R O C A N Á R I O	Art.67 – “As instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE, ofertado em salas de recursos ou em centros de atendimento educacional especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (PEDRO CANÁRIO, 2015)	Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino aprovado em 2015

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos cedidos pela Superintendência e Secretarias de Educação (2015).

No âmbito federal, a orientação para a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum está assegurada nos seguintes termos da Resolução CNE/CEB nº 28 (BRASIL, 2001): “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos [...]” (art. 2º) e “[...] o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (art. 7º), com a possibilidade de recorrerem ao atendimento de serviços de apoio especializado e, apenas em caráter extraordinário e transitório, a serviços especializados (classes e escolas especiais, como exemplos) (arts. 9º e 10) (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p. 724).

Contudo, Silveira e Prieto (2012) destaca que, a partir de 2003, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação (MEC) se pauta em outra interpretação do referido termo “preferencialmente”, sustentando-se no texto da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (2004), uma publicação apoiada pelos referidos órgãos. Segundo a autora,

[...] nessa produção é enunciado, de modo categórico, que o termo ‘preferencialmente’ é um advérbio que [...] refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com

deficiência'; ainda, como condição de direito desse alunado. Assim, '[...] o atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular'. Esta reinterpretação da CF/88 é finalizada com a seguinte afirmação: 'Portanto, esse atendimento não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular' (PROCURADORIA..., 2004, p. 8). (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p. 724).

Concordamos com as autoras, já que o texto constitucional permite a interpretação que, dessa forma, fica assumido que o atendimento educacional especializado pode ser ofertado nas escolas comuns, por meio de “[...] salas de recursos multifuncionais ou em Centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, art. 1º), no entanto a escolaridade de todos os alunos deve acontecer em classe comum.

Entendendo que essas mudanças reiteram a educação como direito público e subjetivo de todos! (SILVEIRA; PRIETO, 2012), consideramos importante analisar nas legislações nas quais os municípios se amparam, a concepção de Educação Especial que perpassa pelas políticas locais. Nesta análise, destacamos os excertos dos documentos, a partir da caracterização da Educação Especial e dos princípios filosóficos expressos, conforme o Quadro 7:

QUADRO 7 – Concepção de Educação Especial (continua)

Rede de educação	Definição	Documento normativo
S R E - E S T A D O	A Educação Especial, entendida como modalidade de ensino que perpassa, como complemento e suplemento , todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, deve garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o direito à escolarização, removendo barreiras que impeçam o acesso desses alunos ao currículo escolar em classes comuns. (SEDU, 2011, p14)	Diretriz para a Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino escolar/2011

QUADRO 7 – Concepção de Educação Especial (conclusão)

Rede de educação	Definição	Documento normativo
S Ã O M A T E U S	A Educação Especial insere-se na Educação superior e na educação básica , abrangendo da educação infantil ao ensino médio, em todas as etapas e modalidades da educação escolar, como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, Educação Indígena, Quilombola e do Campo. (SÃO MATEUS, 2014)	Resolução nº 12/2014/CME – Regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial nas instituições de educação Infantil e ensino fundamental do sistema municipal de educação de São Mateus.
J A G U A R É	A Educação Especial é um dispositivo para eliminação das barreiras que impedem o direito de todos os alunos frequentar uma escola comum. Desenvolve ações que garantam o apoio e atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação. (JAGUARÉ, 2014)	Diretrizes Municipais de Educação Especial – em fase de aprovação pelo Conselho Municipal (2014).
C · D A B A R R A	A Educação Especial tem por objetivo o atendimento educacional especializado (AEE) ao educando que apresente deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (CONCEIÇÃO DA BARRA, 2014)	Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino – aprovado em 2014
P · C A N Á R I O	A Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem a finalidade de assegurar às crianças, aos adolescentes e aos adultos com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado. (CME/PC, 2015)	Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino, aprovado em 2015.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações cedidas pela Superintendência e Secretarias de Educação. Ano 2014.

Destacamos que o teor dos documentos reconhece a Educação Especial como modalidade de educação que perpassa os outros níveis de ensino, com a finalidade de eliminar as barreiras para a inclusão escolar e garantir o atendimento educacional especializado. A intenção não é comparar a redação dada pelos sistemas educacionais, mas destacar a concepção de Educação Especial que perpassa nesses documentos e as aproximações possíveis entre as concepções. Observamos

que apenas a Diretriz da Sedu e o documento do município de Pedro Canário definem a Educação Especial como “modalidade” de ensino, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (2008):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 11).

Já os documentos dos municípios de Jaguaré e Conceição da Barra, reduziram a Educação Especial ao atendimento educacional especializado. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado tem “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a).

Ao ratificarem as proposições da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), entendemos que os municípios adotam o princípio da educabilidade²⁹ de todos os alunos e o compromisso de dotar as escolas dos dispositivos necessários para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

No que tange ao acesso e permanência dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola comum, destacamos, nos Quadros 8-9, com base nos documentos analisados, os dispositivos mais específicos referentes a essa garantia. Entendemos que para a garantia do acesso e permanência dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola comum, faz-se necessário uma diferenciação de número de alunos por sala, já que por suas especificidades cognitivas e demandas na área da linguagem e de locomoção, necessitam de um espaço maior para a realização de atividades que exigem outros recursos pedagógicos e tecnológicos. Daí, escolhemos extrair dos documentos os excertos que se referem à diferenciação de número de alunos por sala de aula.

²⁹ Buscamos o princípio da educabilidade no pensamento de (MEIRIEU, 2005), o qual afirma que nenhum professor pode exercer sua profissão de ensinar se não acreditar que seus alunos sejam capazes de aprender. Acreditar nesse princípio deve ser o motivo principal da ação docente.

QUADRO 8 – Número de alunos por sala de aula

Rede de educação	Orientação legal	Documento normativo
S R E - E S T A D O	“[...] diante da presença de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, que demandam significativas adequações curriculares, poderá ser solicitada à SRE/SEDU a avaliação das turmas, com vistas a diminuir o número de alunos por sala de aula, resguardado o limite máximo para a redução de 20% da turma” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21)	Diretriz para a Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino escolar/2011
S Ã O M A T E U S	“Art. 18. Nas salas de aula comum, que não possuem auxiliar de Educação Especial, deverão ser matriculados, no máximo, dois alunos com deficiência ou TGD. Para cada aluno com deficiência ou TGD matriculado naquela sala, diminuem-se dois do total (SÃO MATEUS, 2014, p. 5)”	Resolução nº 12/2014/CME (regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de educação infantil e ensino fundamental do sistema municipal de educação de São Mateus)
J A G U A R Ê	Não especifica	Diretrizes Municipais de Educação Especial – em fase de aprovação pelo Conselho Municipal (2014)
C · D A B A R R A	Não especifica	Não tem uma Diretriz Municipal de Educação Especial, embora seja sistema
P · C A N Â R I O	Não tem uma Diretriz da Educação Especial e, pelo fato de não ser Sistema, fica dependente da diretriz estadual	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos disponibilizados pelas Secretarias e informações cedidas pela Superintendência e Secretarias de Educação (2014).

Consideramos que a definição de critérios quanto ao número de alunos em uma sala de aula é relevante, para todos os alunos e muito mais para os que têm algum comprometimento. Compreendendo a complexidade e delicadeza da questão, o documento da Sedu indica a possibilidade de formas de organização para que os alunos, público da Educação Especial não se concentrem em uma mesma sala de aula. Essa prerrogativa indica um "cuidado" na organização das turmas, para que não se formem turmas especiais na escola comum. O documento da rede estadual prescreveu que "As escolas deverão ter uma organização escolar que facilite a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, evitando a concentração desses alunos numa mesma sala" (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21).

Embora não se reporte diretamente dos alunos com deficiência múltipla, essa prerrogativa é um avanço, quando orienta a não concentração de alunos com deficiência em uma mesma turma. No entanto, consideramos que, nesse "jogo" discursivo, a "facilitação" do aluno na sala de aula envolve tanto recursos financeiros como o bom senso da gestão escolar.

Sobre essa questão, Prieto; Pagnez; Gonzalez (2014, p. 741), ao analisar a implementação da Política de Educação Especial no Sistema Educacional de São Paulo, destaca:

[...] é preciso pontuar que o problema maior dessa estratégia é fazer com que reivindicações históricas de diminuição de número de alunos por turma e de contratação de um profissional como auxiliar do professor fiquem reduzidas a manter estudantes nas classes acobertando essas legítimas demandas do magistério.

Pactuamos com a autora, pois a redução de alunos por sala de aula é uma demanda histórica do magistério, portanto, não pode se reduzir apenas a uma estratégia de auxiliar o aluno com deficiência em sala de aula. Nossa defesa é de que a presença de outro profissional/professor em sala de aula, onde haja alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem desse público, no entanto, esse profissional deve receber orientações da equipe de Educação Especial do município sobre "[...] como agir no interior das escolas, ou seja, para que, realmente, sejam apoio à sala de aula e não

exclusivamente ao aluno com necessidades educacionais” (OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 356).

No Quadro 9, apresentamos os dispositivos legais expressos nos documentos normativos para o apoio aos alunos com diagnóstico de Deficiência Múltipla, tanto na rede estadual (superintendência), quanto nas redes municipais de ensino para a garantia de acesso e permanência desses alunos na escola comum. Justificamos a escolha dos excertos extraídos para análise, tendo em vista a disponibilização de outros profissionais de apoio na sala de aula, como: cuidador, professor de apoio, professor auxiliar, ou outro, especificando ou não se a destinação desses profissionais será para os alunos com deficiência múltipla.

QUADRO 9 – Profissionais disponíveis para o apoio aos alunos com deficiência múltipla (continua)

Rede de educação	Quanto aos serviços de apoio aos alunos com deficiência múltipla	Documento normativo
S R E - E S T A D O	“A Sedu deverá também criar parâmetros de diferenciação no número de docentes na escola em que houver alunos com deficiência matriculados, garantindo, na organização escolar, as funções de instrutor, tradutor/intérprete de libras e guia intérprete, bem como de cuidador aos alunos com necessidades de apoio no cotidiano escolar, nas atividades de higienização, alimentação e locomoção” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21, grifo nosso)	Diretriz para Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino escolar/2011
S Ã O M A T E U S	“§ 8º Entende-se por auxiliar de Educação Especial o/a profissional [...] que atuará na sala de aula, junto aos professores regentes, garantindo a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos aos/às alunos/as em situação de deficiência, cujas condições de aprendizagem demandam intervenções pedagógicas específicas, intensivas e sistemáticas, a saber: a) Deficiência Múltipla ; b) Deficiência Intelectual Severa; c) autismo Infantil; d) Síndrome de Asperger “(grifo nosso). (SÃO MATEUS, 2014)	Resolução nº 12/2014 / Conselho Municipal de Educação

QUADRO 9 – Profissionais disponíveis para o apoio aos alunos com deficiência múltipla (conclusão)

Rede de educação	Quanto aos serviços de apoio aos alunos com deficiência múltipla	Documento normativo
J A G U A R É	Disponibilizar um profissional de apoio (estagiário) a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular	Diretrizes municipais de Educação Especial – em fase de aprovação pelo Conselho Municipal (2014)
Os municípios de Conceição da Barra e Pedro Canário não especificam em documentos quanto aos serviços de apoio aos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla		

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos disponibilizados pela Superintendência e Secretarias de Educação (2014).

Conforme os excertos apresentados no Quadro 9, a Sedu disponibiliza um profissional denominado cuidador aos alunos que necessitam de apoio nas atividades de higiene, locomoção e alimentação. Entendemos que dentre os alunos que demandam esse tipo de apoio, provavelmente estão incluídos os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Já o município de São Mateus regulamentou recentemente (2014) uma resolução, onde definiu o profissional auxiliar de educação especial que atuará junto aos alunos com deficiência múltipla. O município de Jaguaré disponibiliza estagiários para atuarem com todos os alunos matriculados na rede, que demandam apoio pedagógico. Os municípios de Conceição da Barra e Pedro Canário, na prática, disponibilizam um profissional para os alunos público alvo da Educação Especial que demandam algum tipo de apoio, no entanto, não especificam ainda, em documento próprio.

Das garantias de acesso ao currículo e aos serviços de apoio à escolarização, além do estabelecido, no documento da rede estadual, que, nas escolas onde possuem salas de recursos, o professor deve atuar prioritariamente nos dois turnos, e colaborativamente com o professor de sala de aula, a coordenadora da Educação Especial na Superintendência de São Mateus, acrescentou:

[...] todos os professores têm que montar o cronograma de atendimento de acordo com a carga horária definida: sala de recurso, planejamento e visita à sala de aula comum, que é o que

denominamos de trabalho colaborativo. Esse trabalho colaborativo tem muitos empecilhos, inclusive por parte da equipe da sala regular. Os professores da sala de aula regular muitas vezes não encaram o trabalho colaborativo de forma positiva, ele tem um 'pé atrás', por ter outra pessoa na sala de aula, mesmo que seja para ajudar [...].

A Diretriz Estadual estabelece o trabalho colaborativo do professor da sala de recurso com os professores da classe comum, além de prever o tempo desses profissionais para planejamento e estudo. Nesse sentido, pesquisas como as de Capellini (2007), Mendes (2006), Gonçalves (2008), entre outros, apontam que a experiência de ensino colaborativo, ou coensino, demanda disponibilidade e esforços dos sujeitos envolvidos no processo, em estudar, discutir e se propor a pensar, conjuntamente, na inclusão de alunos público da Educação Especial. A garantia da presença de um profissional para auxiliar o aluno nas atividades de higiene, alimentação e locomoção é um avanço para a permanência do aluno com deficiência múltipla na escola comum. No entanto, a presença do “cuidador” na escola vem apresentando certas ambiguidades, dentre as quais a relação entre cuidador e professor bidocente,³⁰ conforme o caso apresentado pela coordenadora da Educação Especial da Superintendência.

“Ele é residente em Conceição da Barra, e é atendido na Pestalozzi. Ele tem laudo de deficiência mental, mas não é um aluno extremamente dependente a ponto de precisar de um cuidador, de ter alguém presente perto dele. Pela conversa que eu tive com a mãe, ele precisa de adaptações nas atividades. Percebi insegurança da mãe, porque o menino está vindo para o ensino médio (agora eles estão chegando na rede estadual). No ensino fundamental da rede municipal, ele tinha um bidocente que o acompanhou no percurso de todo o ensino fundamental. Agora, tanto ela (a mãe) como o aluno estão se sentindo inseguros, por não terem ninguém na sala de aula para ficar junto dele como tinham há um ano. A mãe quer esse bidocente para acompanhar esse aluno, mas foi dito a ela que, da mesma forma como faz esse professor de apoio, o professor da sala de aula e a professora da sala de recursos podem fazer esse acompanhamento. Não exatamente na sala e não o tempo todo na sala de aula comum, mas as adaptações das atividades para que ele consiga acompanhar a turma e não se sinta excluído, podem ser feitas, mesmo sem o professor de apoio. Mas, mesmo assim, ela foi procurar o Ministério Público com vistas a conseguir esse apoio para o filho.”

(GORETE – coordenadora da Educação Especial – SRE).

Na política da rede municipal de Conceição da Barra (mesmo não tendo uma diretriz, ou uma normativa sobre a questão), no percurso do ensino fundamental, os alunos com deficiência mental ou múltipla tinham o direito ao professor bidocente

³⁰ Professores especialistas atuando em colaboração com os professores de classe (BEYER, 2005). O profissional bidocente é admitido nos municípios de Conceição da Barra e São Mateus, apenas no âmbito municipal. A Diretriz da rede Estadual não contempla o profissional em função de bidocência.

(também denominado no município de professor especialista), o qual tinha a função de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos em sala de aula. Mas, quando esses alunos chegam no ensino médio (na rede estadual), esse recurso é negado, visto que, na Diretriz Estadual, não consta o profissional “bidocente”, mas o profissional denominado “cuidador”, o qual tem como atribuição a realização das atividades de higiene, alimentação e locomoção dos alunos com necessidade de apoio no ambiente escolar.

Essa é uma questão complexa, na relação do ensino médio (ofertado na rede estadual) e o ensino fundamental (ofertado pela rede municipal), pois os alunos se adaptam com a figura de um segundo professor (o bidocente) que os “auxiliam e trabalham” com recursos pedagógicos para que alcancem a aprendizagem. Assim, os pais acreditam que o desenvolvimento de seus filhos se dá mediante a esses recursos. Tais alunos, quando tem um professor durante o percurso do ensino fundamental, sofrem uma ruptura brusca no processo de ensino e aprendizagem, quando chegam às escolas da rede estadual.

No entanto, a questão do professor em função de “bidocência” ainda se constitui em uma questão polêmica nesses municípios, sobretudo porque, a nosso ver, demanda um maior investimento dos recursos municipais. Considerando a proximidade entre os municípios, essas ações são atravessadas. Por exemplo, São Mateus, por ser o município hegemônico, impulsiona as ações das outras redes. Foi o primeiro município, da região, a contratar o professor em situação de bidocência e discutir a legalização da função, conforme passamos a relatar:

A rede de ensino do município de São Mateus teve sua primeira Resolução de Educação Especial aprovada no ano de 2008 e, no ano de 2014, passou por modificações. Nesse ano (2014), no município, houve um caloroso debate sobre essas modificações, apontadas na entrevista com o secretário de Educação de São Mateus:

“[...] ainda existe o bidocente, uma figura tipo uma sombra do passado. Ele foi posto sem que tivesse uma legítima ação técnica e, do ponto de vista legal, leis que o amparassem. Nós estamos em discussão disso inclusive com a universidade, com o Ministério Público, com o Comitê de Gestão, com o Conselho Municipal de Educação, no sentido de chegar ao modelo de quais são, com quais

ferramentas eu consigo trabalhar, com quais salas de apoio eu posso dar conta e quais recursos humanos eu tenho à disposição e aí nós precisamos de uma equipe muito boa de avaliação caso a caso.”

Conforme aponta o secretário, a questão do profissional bidocente foi o ponto-chave da discussão da nova Resolução, aprovada em 2014. Houve um debate com o Ministério Público, devido ao fato de uma média de 100 familiares de alunos público alvo da Educação Especial terem reivindicado que o município continuasse admitindo a contratação do profissional em função de “bidocência” na sala de aula. Além disso, esse debate se estendeu com os professores da Universidade, o Conselho de Educação, os professores das salas de recursos e a comunidade. A pressão da comunidade para a continuidade do profissional bidocente foi intensa, conforme ilustrado no grupo focal com as mães:

O que eu vejo que precisa é da bidocente, ou pelo menos a cuidadora, pois os meninos catam até os materiais dele. Uma professora só não dá conta de olhar todos os alunos.

(GRUPO FOCAL – mãe de Carlos).

Outra mãe também relata: Hoje ela tem cuidadora, mas ela desenvolvia muito mais com a bidocente, porque a cuidadora é só para cuidar e não ensina igual a outra ensinava.

(GRUPO FOCAL – mãe de Lara)

As mães se demonstravam unânimes na defesa da contratação do professor em função de bidocência e acreditavam que esse profissional era de fundamental importância para o processo de aprendizagem dos seus filhos. De acordo com a coordenadora da Educação Especial, na rede municipal de São Mateus, as discussões na elaboração de uma nova resolução se travaram em torno da definição do segundo profissional para atuar classe comum, junto com o professor regente, o bidocente. Embora o Conselho Municipal concordasse com o fato de se ter outro profissional para trabalhar com o professor regente, caso a demanda se apresentasse, muitos conselheiros e educadores consideravam não ser justo que os dois tivessem a mesma condição salarial.

Assim, foi decidida pelo Conselho Municipal de educação de São Mateus a opção pelo profissional de apoio, conforme discussão com a equipe de Educação Especial da rede municipal. Essa alternativa foi a que melhor se apresentou, visto que, nos debates, muitos conselheiros e outros participantes das audiências consideravam

que esse trabalhador não deveria ter o mesmo *status* que o professor regente, por se considerar que sobre este último recaía a maior responsabilidade, já que ele trabalhava com o maior número de alunos.³¹

No ano de 2012, foi regulamentada, no município de São Mateus, a Resolução nº 11/2012, que previu o profissional de apoio, entendido, no Art. 8, como:

[...] profissional com licenciatura e curso de formação em Educação Especial de no mínimo 120 horas, que atuará em sala de aula comum, junto ao professor regente, participando do processo de inclusão, ajudando a garantir a permanência e a apropriação de conhecimentos para os alunos com deficiência múltipla ou para aqueles que necessitem de maiores intervenções em virtude da deficiência (SÃO MATEUS, 2012).

Assim, essa rede municipal manteve o profissional de apoio até o ano de 2013. No ano seguinte, não mais autorizou o segundo professor e, no lugar dele, em vez do profissional de apoio – conforme estabelecido na Resolução nº 11/2012, mesmo sem força de norma, mas com base nas discussões – as escolas receberam o cuidador, profissional também sem regulamentação na municipalidade, mas previsto na dita resolução como o profissional de ensino médio que atuaria “[...] nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, e outras ‘que exigissem’ auxílio constante no cotidiano escolar” (§ 9, art. 28/Resolução nº 11/2012).

No entanto, a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB. nº 19/2010, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, orienta que:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação de São Mateus constatou que o profissional de apoio não atendia às demandas dos alunos e dos pais e avançou para a discussão de uma nova Resolução (nº 12/2014 do Conselho Municipal de

³¹ Informações cedidas pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus.

São Mateus), que tinha por objetivo regulamentar a tensão vivida. Foi definido o **auxiliar de Educação Especial** que, de acordo com o documento, deve ter licenciatura plena, mais curso na área de deficiência intelectual, com a mesma função prevista no documento anterior, isto é, fazer a intervenção pedagógica na sala de aula comum junto com o professor regente.

Além de o sistema de educação normatizar profissionalmente essa função, havia o intuito de que, com a mudança da nomenclatura de "professor bidocente" e/ou "profissional de apoio" para "auxiliar de educação especial", também houvesse mudança na concepção das práticas existentes.

Assim, o "auxiliar de Educação Especial" é um dos profissionais que atuará na escola, na garantia da permanência e apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência múltipla. A Resolução nº 12/2014 (SÃO MATEUS, 2014) ainda prevê que a disponibilidade desse profissional para a escola está condicionada à autorização pelo Setor de Educação Especial, após análise da documentação exigida pela equipe. Dentre os documentos exigidos, está a cópia do laudo médico atualizado, do aluno a ser atendido. Consta, ainda, no documento que esse profissional deverá:

- I – participar das atividades de formação em serviço e planejamento da escola e da sala de aula, juntamente com o professor do ensino comum e/ou da professora do atendimento educacional especializado;
 - II – acompanhar e orientar aluno (s) e aluna (s) que apresenta (m) deficiência nas atividades realizadas em sala de aula comum, bem como, em outros espaços educativos escolares;
 - III – atuar de forma colaborativa no contexto da sala de aula, atendendo eventuais necessidades dos/as demais alunos/as da turma, seguindo as orientações do professor da turma e do pedagogo no acompanhamento e desenvolvimento das diversas atividades da vida escolar do aluno;
- [...] (CME/SÃO MATEUS, p. 10, 2012)

Observamos que as atribuições do professor auxiliar são direcionadas para o contexto da sala de aula, em forma de trabalho colaborativo com o professor de sala de aula. Ou seja, as atribuições do professor auxiliar seriam as mesmas desenvolvidas pelo professor "bidocente". A mudança do termo, talvez tenha sido mais por uma questão ideológica e política.

A Resolução ainda prevê o profissional denominado de **cuidador**, para auxiliar os alunos com deficiência múltipla nas atividades de higiene, locomoção e alimentação.

De acordo com o § 9º, esse profissional deverá ter no mínimo ensino médio e desenvolverá as seguintes atribuições:

Acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma (SÃO MATEUS, 2014, p. 27).

No entanto, o documento não deixa clara a diferenciação de critérios de contratação entre o cuidador e o auxiliar de Educação Especial. Os dois profissionais atuarão com os alunos com deficiência mais severas, mas qual público demandaria de um ou de outro? Talvez essa seja uma questão que a própria equipe deveria considerar ao analisar os casos que demandam o professor auxiliar. Um cuidado que a equipe deve tomar, nesse caso, é que a decisão não tome o viés da economia, já que o cuidador é um profissional de nível médio e o auxiliar de Educação Especial é um professor em nível superior.

Para os alunos com comprometimentos severos, quando suas condições de saúde não permitem que frequentem a escola, o documento prevê o “atendimento domiciliar” (Art. 29). No entanto, encontramos uma contradição, pois a questão não pode ser analisada apenas pelo ângulo das condições de saúde, mas também das condições que a escola oferece para esses alunos, conforme o recorte da entrevista feita com o secretário de Educação de São Mateus, que apresenta vários desafios:

“Quando falamos em múltiplos, nós temos hoje dificuldades imensas no campo de acessibilidade arquitetônica. As nossas escolas realmente [...] muitas delas tem prédios velhos, arquitetura antiga, sem acesso mínimo nem adequações em banheiros etc. Nós temos também uma barreira metodológica importante, a falta de conhecimento na abordagem pedagógica com esse aluno. Nosso corpo docente tem dificuldades de trabalhar. Nós temos barreiras atitudinais que são latentes, visíveis. As pessoas são descrentes no poder da escola como um todo, de influenciar e contribuir com a formação desse sujeito.”

Sobre o atendimento domiciliar, Souza (2010) analisou os ganhos de alunos com deficiência múltipla, impossibilitados de frequentar a sala de aula, que recebem atendimento pedagógico domiciliar, e aponta que esse atendimento deve ser considerado pelas políticas públicas que sistematizam a Educação Especial, garantindo que os alunos possam usufruir da educação, que é direito de todos.

Quanto aos alunos público da Educação Especial que residem no campo, a Resolução nº 12/2014 (SÃO MATEUS, 2014) define a oferta do atendimento de itinerância, mas não especifica critérios para esse atendimento. A Diretriz do Estado do Espírito Santo não discute o atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da Educação Especial que residem no campo.

Vale ressaltar ainda que, sobre o atendimento aos alunos residentes na região do campo, nenhum dos municípios tem sala de recurso multifuncional funcionando na região. Contudo, os gestores informaram que os alunos frequentam o atendimento educacional especializado em uma localidade mais próxima da escola de origem (São Mateus e Jaguaré), ou têm atendimentos de professores itinerantes, na própria escola. Considerando que os quatro municípios (São Mateus, Conceição da Barra, Pedro Canário e Jaguaré) têm escolas de abrangência na área da educação no/do campo, as políticas municipais ainda não consolidaram ações efetivas de abrangência aos alunos que residem no campo.

Nesse sentido, o estudo de Caiado (2013, p. 189) revelou que “[...] para além do debate sobre acesso e permanência dos alunos nas escolas, é preciso enfrentar o debate urgente sobre qual educação especial se quer nas escolas da cidade e do campo, explicitando qual é o projeto histórico que assumirão os educadores”. Isso indica, segundo a autora, que o movimento social de luta pela terra terá uma significativa contribuição, se colocar em pauta esta questão: qual escola se quer para as crianças, jovens e adultos com deficiência que vivem no campo? É o desafio atual dos gestores da Educação Especial, ao se debruçarem sobre as ações políticas de “Educação para todas as pessoas”.

Consideradas essas questões, a partir do modelo de análise proposto por Elias (2005), fundamentado na ideia do "jogo", compreendemos as Diretrizes do Estado do Espírito Santo e dos municípios como "as regras do jogo" em que a interdependência dos jogadores, o equilíbrio das tensões e as "relações de força" existentes direcionam as ações da Política de Educação no âmbito dos Entes Federados, especificamente nas escolas.

Nessa configuração, o jogo não é definido como um corpo de regras, mas como uma combinação móvel e específica das relações sociais reais do município. Esse movimento e reagrupamento de jogadores interdependentes (gestores, professores, profissionais da educação e familiares) em resposta uns aos outros é o "jogo". Na frase de Garrigou (2010, p. 79), "[...] o jogo é ao mesmo tempo um modo de regulamentação dos enfrentamentos ou um código de condutas que coordena as ações e serve de padrão de medida das forças e das vantagens".

Quanto aos alunos com deficiência múltipla, as questões sobre a escolarização, os recursos, as possibilidades de acompanhamento desses alunos, o atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da Educação Especial que residem no campo não são abordadas no Regimento Comum das escolas da rede municipal de ensino, que encontramos nos municípios de Conceição da Barra e Pedro Canário. As ações da Educação Especial nesses municípios, voltadas para os alunos com deficiência múltipla, são marcadas pelo silêncio. Silêncio que estigmatiza, que nos provoca a pensar, a questionar: por que “os estudantes do campo” não são contemplados nos documentos sistematizados, já que esses municípios abrangem uma significativa parcela de pessoas que residem em área de quilombola, assentamentos e comunidades rurais? Será que realmente não existem alunos público alvo da Educação Especial residentes nessas áreas?

Destacamos que, embora haja algumas lacunas nos documento das Diretrizes da Educação Especial no Estado do Espírito Santo e dos documentos analisados nos municípios, defendemos que o direito à escolarização do aluno com deficiência múltipla deve ser respeitado e, nesse sentido, é necessário que a escola repense suas práticas, estabeleça metas de acordo com as necessidades do público alvo da Educação Especial, com a participação de gestores, professores, profissionais, funcionários, familiares e alunos, tendo por objetivo adequar os espaços e as estratégias de ensino e de convivência, pensando nas peculiaridades de todos os alunos. E mais, consideramos que as Políticas Educacionais devem estar comprometidas efetivamente com o desenvolvimento dos alunos, independentemente da severidade de seus comprometimentos.

Discutimos, neste item, sobre as “relações de poder” que estão em jogo na garantia do direito à escolarização dos alunos com deficiência múltipla, a partir das diretrizes da Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Nas relações estabelecidas entre os aportes legais e a gestão, destacamos:

- a) a sistematização de um documento com força política para direcionar as ações da Educação Especial no Estado e nos municípios de São Mateus e Jaguaré (mesmo que ainda em tramitação) se configura como um compromisso ético e responsável pela garantia do direito à escolarização de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência múltipla. No município de São Mateus, por exemplo, a Resolução nº 12/2014 foi transformada em Lei na Câmara Municipal – Lei nº 1.517/2015;
- b) os documentos analisados, embora apresentem algumas lacunas, referendam questões pontuais e relevantes para a efetivação do direito à escolaridade dos alunos com deficiência múltipla. Destacamos a questão da carga horária para planejamento e estudo, número de alunos por sala de aula, auxiliar de educação especial, profissionais de apoio (cuidador) para os alunos que necessitam, oferta do atendimento educacional especializado e adequações curriculares.

Entendemos, assim, que as Diretrizes do Estado do Espírito Santo e do município de São Mateus representam um grande avanço em termos de políticas públicas para a escolarização dos alunos com deficiência múltipla. Contudo, percebemos que, por si sós, as políticas públicas existentes em vigor, atualmente, não garantem a concretização desses direitos. Ainda se fazem necessários conhecimentos e estratégias de como transformar o discurso proclamado nas diretrizes em ações para a garantia efetiva do direito à escolarização dos alunos público da Educação Especial, e um caminho possível que apontamos é o compromisso ético da gestão política dos sistemas de ensino.

4.2 Composição das Equipes de Educação Especial na Superintendência e nas Secretarias de Educação

A composição de um setor de Educação Especial nos sistemas municipais de ensino é uma configuração relativamente nova no Brasil. É uma das prerrogativas definidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CBE nº. 2/2001), que define: “[...] os sistemas de ensino devem constituir um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. Assim, temos a intenção de entender como essas equipes vêm trabalhando na garantia do direito à escolarização dos alunos com deficiência múltipla nesses municípios, a partir da análise dos documentos, das entrevistas e conversas informais com as equipes dos setores de Educação Especial.

Prieto (2006) apresenta algumas dimensões para análise de políticas educacionais que têm o objetivo de atender aos alunos público da Educação Especial. Dentre as dimensões apresentadas pela autora, destacamos:

Quando se trata de atender na rede de ensino alunos com necessidades educacionais especiais, uma primeira constatação a ser feita é sobre a existência ou não da educação especial como modalidade de ensino. Em caso afirmativo, a coleta e análise dos dados deve: 1) dispensar atenção ao modo como a educação especial é tratada no âmbito do planejamento educacional, ou seja, se é considerada em todas as esferas de discussão, elaboração e articulação de ações; 2) investigar como essa área está representada na estrutura da Secretaria de Educação, se como núcleo, equipe, departamento, e as implicações naquele sistema de ensino dessa organização; e 3) aprender como se dão suas articulações intra e intersecretarias e com outras esferas de governo (PRIETO, 2006, p. 45-46).

Assim, ao abordamos sobre a gestão e funcionamento dos setores de Educação Especial, nas Secretarias pesquisadas, faremos a tentativa de atentar para essas três dimensões que consideramos ser de extrema relevância para o entendimento das ações dos setores para a garantia da escolarização dos alunos público da Educação Especial. Apresentamos, no próximo quadro, a composição dos setores de Educação Especial, nessas redes de ensino.

QUADRO 10 – Composição dos setores de Educação Especial

Abrangência	Nº de pessoas	Profissionais na equipe	Ano de estruturação do setor
Superintendência	1	Pedagoga	2007 ³²
São Mateus	4	Pedagogas	2009
Jaguaré	5	4 Pedagogas 1 psicólogo	2003
Conceição da Barra	1	Pedagoga	2012
Pedro Canário	3	2 pedagogas 1 psicóloga	2009/2010

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos setores de Educação Especial da SRE e de cada município pesquisado.

A composição do setor de Educação Especial e de cada equipe nos mostra um avanço no sentido de que os municípios vêm se organizando politicamente para atender às demandas da Educação Especial na escola comum. Os Entes Federados estão cumprindo a determinação da Resolução nº 02/2001, no que tange à representatividade do setor de Educação Especial na Secretaria de Educação. A organização do Estado e de cada município diferencia em número e em profissionais. Os municípios de Jaguaré e Pedro Canário têm um psicólogo que compõe a equipe, diferentemente dos outros municípios.

O estranhamento que apontamos, a partir do quadro apresentado e das entrevistas é que, em todas as redes, as equipes destacaram a relevância do profissional da área de Psicologia na composição da equipe, sobretudo nas questões que envolvem o diagnóstico dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, no contexto de implementação das políticas públicas baseadas na perspectiva da inclusão escolar, Matos e Mendes (2014) ressaltam, de modo geral, a consolidação da crença na necessidade de equipes multidisciplinares atuando nas instituições educativas. Os estudos de Lago (2010) e Mattos e Nuremberg (2010) indicam que os professores consideram necessário ampliar a equipe multiprofissional do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, sobretudo com psicólogos, para oferecer apoio especializado e formação que possibilitem aos educadores refletirem sobre suas ações e avançar nas estratégias de ensino que focalizem as potencialidades dos alunos com deficiência.

³² A estruturação foi gradativa nas Superintendências Estaduais de Educação. Esse é um ano que foi o marco no Estado, mas não temos exatidão do ano que foi estruturado o Setor na Superintendência de São Mateus.

No entanto, Mattos e Nuremberg (2010) indicam uma tensão nessa relação da Psicologia com a Educação, uma vez que o olhar da Psicologia não pode estar mais voltado para a deficiência intelectual no processo de diagnóstico, prática que vem marcando a profissão desde as arcaicas políticas de segregação, quando a atuação do psicólogo se restringia ao processo de avaliação do grau de incapacidade, focando apenas a deficiência no psicodiagnóstico do sujeito. A influência dessa atuação pode não ser positiva para a perspectiva política de inclusão atual. Assim, Anache (2005), Mattos e Nuremberg (2010) apontam a necessidade de (re)definir o objeto e a demanda de intervenção do psicólogo, tendo em vista as políticas de inclusão.

Nesse sentido, pactuamos com Matos e Mendes (2014), ao destacarem que a Psicologia, como a área de fundamento da educação, pode contribuir para uma melhor compreensão do processo educativo, e a Psicologia escolar, como campo de conhecimento e atuação profissional, está sendo desafiada a responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas com o convívio e à aprendizagem na diversidade. Nesse sentido, entendemos que a figura do psicólogo na equipe de Educação Especial, nos sistemas municipais, pode contribuir para a construção de um espaço onde os saberes são compartilhados e complementares, tendo em vista a ressignificação dos discursos instituídos e a construção e apropriação de novos sentidos (MATOS; MENDES, 2014), sem perder de vista a valorização dos saberes dos educadores e permitindo-lhes assumir o protagonismo da inclusão escolar.

Na continuidade, tecemos as discussões a partir das narrativas das equipes e documentos analisados e apresentamos uma tabela-síntese do qual constam o quantitativo de alunos por escolas, número de professores especializados e número de salas de recursos na rede estadual (Superintendência de São Mateus) em cada município. Os dados apresentados foram informados pelos setores de Educação Especial dos municípios.

TABELA 2 – Quantitativo de alunos e escolas que o setor acompanha (2014)

Município	Total de escolas municipais e estaduais	Nº de alunos público da Educação Especial	Nº de prof. especializados ³³	Nº sala de recursos multifuncionais	Nº de alunos atendidos em salas de recursos	Percentual de alunos atendidos nas salas de recursos
SRE (Estado)	30	249	19	15	204	80%
São Mateus	106	272	17	15	222	81%
Jaguaré	41	89	36	09	67	75%
Conceição da Barra	28	108	35	01	12	11%
Pedro Canário	11	44	01	01	12	27%

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos Setores de Educação Especial de cada município.

A estruturação do setor de Educação Especial nos municípios do norte capixaba, é relativamente nova. O setor de Educação Especial da Superintendência de São Mateus foi instituído em 2007, em Jaguaré em 2003, Pedro Canário em 2008 e nos municípios de São Mateus e Conceição da Barra foram estruturados no ano de 2009. Destacamos que:

- a) a Superintendência e os municípios pesquisados ainda não conseguem atender à totalidade dos alunos nas salas de recursos multifuncionais; embora tenhamos uma legislação nacional que afirma o direito ao atendimento educacional especializado aos alunos público da Educação Especial;
- b) comparando os quatro municípios, e Jaguaré apresenta um número elevado de professores, visto que é um município de grande abrangência de escolas na área rural, e esse número conta com os professores de atendimento itinerante na educação no/do campo. Nesse sentido, o município de jaguaré se destaca em relação aos outros, pois a equipe de Educação Especial tenta abranger a totalidade dos alunos público dessa modalidade de ensino, mesmo aqueles que residem nas regiões mais distantes, disponibilizando professores e recursos necessários à garantia da escolaridade;

³³ Inclui professores de sala de recursos, itinerantes, intérpretes e de atendimento domiciliar, nas escolas urbanas e no campo.

- c) os municípios de Pedro Canário e Conceição da Barra tinham em funcionamento, em 2014, apenas uma sala de recursos multifuncionais, mas com perspectiva para a abertura de outras salas para o ano de 2015 e 2016. De acordo com as informações e dados apresentados pela Coordenação da Educação Especial, no município de Conceição da Barra, além do professor que atua na sala de recursos, essa rede mantinha uma política de professores especializados em apoio na sala de aula comum, para os alunos público da Educação Especial que apresentavam atraso no desenvolvimento da aprendizagem, computando 34 professores;

No desdobramento da pesquisa, buscamos compreender, com base da narrativa das equipes gestoras, quais são as ações que consideram relevantes na implementação da Política de Educação Especial. Na entrevista, solicitamos que falassem a partir do cotidiano do trabalho das equipes. Em entrevista realizada com as coordenadoras da Superintendência, e dos municípios pesquisados, buscamos “puxar alguns fios” que nos aproximassem do cotidiano das ações dos setores na implementação da Política de Educação Especial.

QUADRO 11 – O cotidiano dos setores de Educação Especial (continua)

Redes	Ações
S R E - E S T A D O	“[...] na Superintendência, eu faço parte da Gejud, que é a gerência de diversidade. Na verdade, só tem um técnico, que sou eu, que responde pela Educação Especial. Mas, na Sedu nós temos uma gerência com uma equipe maior, pessoas que orientam nosso trabalho. Meu trabalho é orientar os professores no atendimento educacional especializado , observando as peculiaridades de cada escola, de cada aluno. Visitar as escolas para ver como essas salas de recursos estão funcionando, trabalhar com estudos, fazer estudos com os professores da sala de recursos com intenção de melhorar o atendimento do aluno com necessidades especiais. Além disso, eu fiscalizo as instituições, Apaes e Pestalozzi, fazendo esse assessoramento junto com o pessoal da Sedu.”
S Ã O M A T E U S	“O acompanhamento da equipe a gente não dividiu. No passado, a gente tentou dividir as escolas, cada uma ficava com uma escola pra poder acompanhar uma sala de recursos . Acho que não rendeu muito, até porque tinham poucas pessoas na equipe. Esse ano a gente ainda não fez essa divisão, então vai de acordo com a necessidade. Hoje até a presente data, nós estamos indo às escolas mediante as solicitações.

QUADRO 11 – O cotidiano dos setores de Educação Especial (conclusão)

Redes	Ações
J A G U A R É	“A Regiane acompanha o grupo de escola com autista, eu (Karina) acompanho o interior, as escolinhas e três escolas grandes do centro e a Amélia acompanha todos os Ceims, três escolas grandes e os estagiários. O trabalho burocrático, todos colaboram. A participação em Conselhos , BPC escola, e outros projetos, a gente divide, tentando não sobrecarregar uma só pessoa. Então aí a gente troca informações. Mesmo tendo quem acompanha, a gente conhece um pouquinho de cada caso do município.”
C · D A B A R R A	“Como estou ainda fazendo esse trabalho sozinha, eu vou para as escolas. De 15 em 15 dias , eu faço o planejamento coletivo e individual, aí eu vou pra escola. Eu atendo primeiro cada professora, olho o material delas e depois a gente senta para conversar”.
P C A N Á R I O	No início de ano, a gente faz um cronograma de atendimento às escolas , e já marcamos as visitas. Cada um sabe sua data. Eles têm uma pasta na escola do trabalho do setor psicopedagógico e de todas as devolutivas que a gente manda.”

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos Setores de Educação Especial de cada município

Nas entrevistas, as gestoras apontam os caminhos percorridos na trajetória de implementação da Política de Educação Especial, indicando a disparidade entre as redes de ensino quanto às ações e à composição de cada equipe. Das ações que as gestoras descrevem, destacamos uma em comum na Superintendência e nos municípios: o acompanhamento das salas de recursos e da escola. Essa é uma necessidade apontada pelas gestoras, e a Superintendência indica, ainda, a fiscalização das instituições de caráter filantrópico. Segundo a gestora da Educação Especial, na Superintendência, a fiscalização das instituições especializadas se faz necessária para acompanhamento do convênio firmado entre a Sedu e as Instituições.

No que tange às ações da coordenação da Educação Especial nas Superintendências de Educação do Espírito Santo, Ramos (2011), realizou uma

investigação sobre de que modo a Superintendência Regional de Educação de Cariacica, especificamente a coordenação de Educação Especial, articula ações voltadas à escolarização dos alunos com deficiência. Nessa pesquisa, a autora encontrou a mesma formatação que encontramos na SRE de São Mateus: “[...] o setor responsável pela Educação Especial é a GEJUD³⁴ que, com apenas uma pessoa responsável pelo trabalho com os alunos da modalidade de Educação Especial, busca atender às demandas apresentadas nas escolas” (RAMOS, 2011, p. 223). Contudo, a autora destaca que tal estruturação não garantia e nem garante as implementações das políticas públicas para as escolas que estão sob a jurisdição desse órgão. Frisou ainda a importância de “[...] movimentos em busca de maior inter-relações/interações entre os setores desse órgão para que, juntos, pudessem pensar a melhor maneira de trabalhar a implementação de tais políticas nas escolas” (RAMOS, 2011, p. 223).

De acordo com as entrevistas, percebemos que os gestores entendem que o processo de inclusão escolar está fortemente ligado à ação dos professores das salas de recursos multifuncionais e das salas de aula. Portanto, o acompanhamento das práticas cotidianas dos professores torna-se um desafio, sobretudo pela falta de recursos para viabilizar esse acompanhamento, segundo as gestoras. Nesse contexto, uma contradição que nos provoca é a vontade das gestoras em planejar com o professor das salas de recursos e salas de aula. No entanto, entendemos que essa não é tarefa do coordenador da Educação Especial. Isso foge às possibilidades do humano. É preciso um trabalho de acompanhamento com os professores que atuam nas salas de recursos, com encontros de formação. O professor da sala de recursos é que deve acompanhar os planejamentos dos professores de sala de aula, juntamente com os pedagogos nas escolas.

Outra contradição que apontamos quanto ao número de pessoas que compõem as equipes é: como uma só pessoa pode acompanhar todas as escolas que tem matrículas de alunos público da Educação Especial, no município? Essa é uma das contradições que os municípios vêm enfrentando na implantação da Política de Educação Especial. Nesse sentido, Gonçalves (2008) aponta que é nesse enfrentamento das contradições que as equipes de Educação Especial vêm lutando

³⁴ Gerência de Educação, Juventude e Diversidade.

para que a educação inclusiva seja organizada de modo que privilegie as ações da sala de aula comum.

Dentre as ações de responsabilidades dos setores de Educação Especial, foi destacado pelas gestoras, tanto das redes do município de São Mateus como de Conceição da Barra, que a aprovação das salas de recursos multifuncionais e/ou de atendimento educacional especializado e o encaminhamento dos alunos para essas salas é um desafio a ser enfrentado na implementação da Política de Educação Especial, sobretudo pelo fato de que as salas de recursos existentes não absorvem toda a demanda do público alvo da Educação Especial e, além do mais, é necessário um planejamento de toda uma logística, envolvendo outras Secretarias, como Secretaria de Transporte e de Ação Social, para conseguir garantir esse atendimento e mesmo assim, não se consegue atender todas as necessidades.

Os desafios, já têm início na identificação de sujeitos no campo da Educação Especial, em frente à complexidade dos diagnósticos e às diferentes formas de operar, ler e interpretar tais diagnósticos. No que tange ao contingente de alunos atendidos pela Educação Especial, Bridi (2011) considera que, historicamente, o diagnóstico clínico definiu quem eram esses alunos e quais eram os diferentes espaços escolares que deveriam frequentar. Dessa forma, no campo educacional, é recente a preocupação em se definir os espaços educacionais e os percursos escolares que os alunos devem frequentar e o que realizar. Aliada a essas dificuldades de definições educacionais pautadas nas dimensões pedagógica e escolar, os gestores do campo da Educação Especial apresentam uma dificuldade de definição sobre os sujeitos que compõem o universo de alunos da Educação Especial.

Diante dessa complexidade, na entrevista, as gestoras da Educação Especial descreveram os movimentos que se articulam no sistema educacional para identificação e encaminhamento dos alunos público da Educação Especial para as salas de recursos multifuncionais.

QUADRO 12 – Encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial pelos setores da superintendência e dos sistemas municipais (continua)

Redes	Ações
S R E - E S T A D O	<p>“Primeiramente se contata a família; faz-se uma entrevista. Muitas vezes essa família não tem o laudo, então os próprios professores da sala de recursos ‘correm atrás! para tentar conseguir algum exame ou alguma coisa assim. Conseguido esses exames, o aluno é encaminhado para a sala de recursos”. (GORETE, SRE, 2014)</p>
S A O M A T E U S	<p>“O aluno que é pra ser atendido na sala de recursos é o aluno público-alvo da Educação Especial. O aluno que tem dificuldade de aprendizagem precisa de algum recurso, mas não é, necessariamente, o atendimento educacional especializado. Então a demanda para o atendimento educacional especializado são os alunos que realmente comprovem algum tipo de deficiência, mediante o laudo médico” (ROSENY, 2014).</p>
J A G U A R É	<p>“[...] e o menino já vem com um laudo dizendo que ele tem certa deficiência, ele chegou e a gente precisa ir lá conhecer na sala, conhecer na prática, então é uma teia mesmo: a mãe tira dúvida com a professora e se tem algo que ela não vai poder compartilhar com todo mundo, a gente traz pra uma parte mais reservada. A gente tenta respeitar essa situação do aluno, da família. Dentro do possível, a gente atende a todos os alunos, independente do laudo, mesmo aqueles com dificuldades de aprendizagem” (REGIANE, 2014)</p>
C O N C · D A B A R R A	<p>“[...] primeiro contato é o professor. O professor me chama e me pede pra ir à escola observar a criança [...]. E a gente encaminha esse relatório para o psicólogo. Depois eu mesma pego o relatório, depois que o pai autoriza, vou ao Nasf³⁵, marco consulta para criança, pego o agendamento do Nasf, volto na Secretaria e faço todo o documento e mando pra escola. Tem casos de crianças do Braço do Rio,³⁶ que até o transporte a gente marca” (CARLA, 2014)</p>

³⁵ Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf) foram criados pelo Ministério da Saúde em 2008 com o objetivo de apoiar a consolidação da Atenção Básica no Brasil, ampliando as ofertas de saúde na rede de serviços.

³⁶ Distrito que fica a 36km da sede do município.

QUADRO 12 – Encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial pelos setores da superintendência e dos sistemas municipais (conclusão)

Redes	Ações
P E D R O C A N Á R I O	“[...] as psicopedagogas vão às escolas, fazem a triagem. Quando a criança tem dificuldade na aprendizagem, a gente faz a orientação às professoras, à direção da escola, como conduzir, adaptar. Mas, quando a gente vê que se expande para o lado emocional, a gente solicita a psicóloga, já passa a situação para ela, para que ela dê continuidade ao trabalho, mas a gente faz a triagem inicial e, assim que a gente detecta que o problema não é orgânico, a gente passa para o psicólogo, porque pode ser uma questão advinda do emocional.” (MARIA, 2014)

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos Setores de Educação Especial de cada município

Observamos, nas entrevistas com as gestoras, diferentes formas de encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial e o trabalho da Educação Especial na definição dos diagnósticos e a prevalência da necessidade de laudos médicos para a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Constatamos, ainda, no discurso dos gestores, que a definição do público da Educação Especial se aproxima da definição dada na Resolução nº 4/2009 do CNE-CEB, conforme o Art. 4º:

Art. 4º Considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. III – Alunos com altas habilidades/superdotação.

A definição do público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Resolução nº 4/2009, impulsiona as equipes de Educação Especial, contudo fica explícita a preocupação em definir um diagnóstico mediante um laudo médico. Nesse sentido, Bridi (2009) ainda adverte que os efeitos, ao definir o público da Educação Especial a partir do diagnóstico médico, é a reiteração do modelo tradicional de Educação

Especial, sustentado em concepções organicistas de deficiência, priorizando os aspectos clínicos e terapêuticos na organização do trabalho escolar, em detrimento das dimensões pedagógicas e educacionais.

Considerando as observações e as entrevistas realizadas com os gestores dos quatro municípios, constatamos muitos avanços na organização e na oferta dos serviços da Educação Especial, apesar da incompletude dos recursos e materiais, acúmulo de tarefas cotidianas e demandas que se apresentam para esses profissionais. Prieto (2011, p. 15), ao analisar a Política de Educação Especial no município de São Paulo, em quatro centros de atendimento, constatou que a “[...] Provisoriedade de espaços, incompletude de recursos humanos e materiais e acúmulo de tarefas e demandas, indicam instabilidades nesse processo de implantação”. Nesse sentido, problematizando o vivido com a perspectiva de “jogo”, em Elias (2005), podemos dizer que, quanto mais alinhado estiver o trabalho das equipes de Educação Especial, as tensões internas enfraquecerão, e o equilíbrio de poder das equipes aumentará em favor da escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum.

No entanto, não podemos desconsiderar o fluxo histórico dos desdobramentos das ações cotidianas dos setores de Educação Especial nos municípios, no tocante à garantia do direito à escolarização dos alunos com deficiência múltipla, como processo contínuo de longa duração interligada a outros dispositivos sociais, econômicos e conceituais. Então nos aportamos em Matos e Mendes (2014, p. 37), quando afirmam:

[...] Discutir sobre as condições necessárias para se garantir o direito à educação da população atendida pela educação especial no país, hoje, significa refletir acerca da proposta de inclusão escolar desses alunos, mais especificamente sobre a política que induz à sua escolarização nas classes comuns das escolas regulares e sobre a realidade da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.

Nesta discussão sobre as condições necessárias de garantia do direito da escolaridade dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, fizemos uma tentativa de diálogo entre a política e a ação. Destacamos, a partir das discussões feitas neste item, que a política em ação não está dando conta da garantia de escolaridade para todos os alunos. Onde está o problema? Onde o elo entre a

política e a ação se rompe? Onde é que se estabelecem as conexões entre o fazer e a perspectiva teórica da política?

4.3 Os alunos com deficiência múltipla na gestão da Educação Especial

Nossa intenção, neste item, é apresentar um panorama das matrículas dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla no estado do Espírito Santo e nos municípios pesquisados. A metodologia utilizada parte de uma análise do Censo Escolar da Educação Básica divulgado pelo Instituto Anísio Teixeira (Inep), nos anos de 2008 a 2013 (BRASIL. MEC. INEP, 2008-2013). Para a leitura e tratamento estatístico dos microdados da educação básica, utilizamos o *Software Statistical Package for the Social Science (SPSS)*. Os números de matrícula foram agregados segundo as variáveis: tipo de modalidade de ensino e tipo de deficiência.

Optamos por apresentar as tabelas dos indicadores de matrículas de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, referente ao Estado do Espírito Santo, aos quatro municípios da região norte, com uma breve descrição dos dados e, ao final, fizemos a análise das aproximações, distanciamentos e contradições sugestivas às tensões que emergem dos dados.

TABELA 3 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla/ Educação Especial e total geral de matrículas na rede Estadual do Espírito Santo por modalidade de ensino, nos anos de 2008 a 2013

Ano	Total geral de matrículas na rede estadual	Matricula geral na Educação Especial	Escola comum – deficiência múltipla	Educação Especial substitutiva – deficiência múltipla	Educação de jovens e adultos – deficiência múltipla
2008	934.907	20.209	486	1483	04
2009	930.508	16.057	601	1592	14
2010	910.508	11.999	738	-	42
2011	922.974	13.388	872	-	48
2012	922.905	14.837	987	-	48
2013	925.114	15.685	1008	-	38

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da educação básica (MEC/INEP, 2008-2013).

A Tabela 3 indica uma tendência de redução do número geral de alunos público-alvo da Educação Especial na rede estadual. Uma hipótese que pode justificar essa

queda é a indefinição do público-alvo dessa modalidade, anterior a 2008, ano da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Até o ano de 2008, eram informados, no Censo Escolar, os alunos com condutas típicas (MEC/INEP 2006). Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), ficou definido que: “[...] a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos **estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**” (BRASIL, 2008a). Assim, após essa definição, amplamente divulgada no Estado, houve uma modificação nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar, no que tange às informações dos alunos público alvo da Educação Especial.

Quanto aos alunos com deficiência múltipla, no Estado do Espírito Santo, observamos um aumento de 107% das matrículas na escola comum (passando de 486 em 2008, para 1.008 em 2013), e na educação de jovens e adultos um aumento de 850% de matrículas (passando de 4 alunos em 2008 para 38 em 2013). No entanto, se considerarmos a abrangência estadual dos 78 municípios, a relação que temos, em 2013, é de menos de um aluno por município, na abrangência da rede estadual.

A partir de 2010, não constam matrículas para a Educação Especial substitutiva, o que pode ser explicado pelo fato de, a partir desse ano, as instituições especializadas que ofertavam a Educação Especial substitutiva, passaram por transformações políticas, deixando de ser escolas especiais. Foram denominadas de Centro de atendimento Educacional Especializado, ofertando o atendimento educacional aos alunos matriculados na rede comum de ensino, o que discutiremos ao final da apresentação dos dados dos municípios.

Na Tabela 4, temos as matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas municipais de São Mateus, na educação geral e na educação substitutiva, e na educação de jovens e adultos, referente aos anos de 2008 a 2013.

TABELA 4 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas municipais de São Mateus - 2008 a 2013

Ano	Total geral de matrículas no município	Matricula geral na Educação Especial	Escola comum – deficiência múltipla	Educação Especial substitutiva – deficiência múltipla	Educação de jovens e adultos – deficiência múltipla
2008	33.268	308	25	58	01
2009	34.050	167	15	33	01
2010	33.595	262	13	-	0
2011	34.226	403	20	-	0
2012	34.178	407	25	-	0
2013	34.133	458	19	-	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da educação básica (MEC/INEP 2008-2013).

Verificamos, de modo geral, que o número de alunos público da Educação Especial, no município de São Mateus, vem aumentando nos últimos anos. Esse dado vai ao encontro da análise de Melletti e Bueno (2010), que concluem um aumento significativo das matrículas em classes regulares. Quanto aos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla matriculados na escola comum, o número oscila com tendência à redução, passando de 25 alunos em 2008, para 19 alunos em 2013 (uma redução de 31,5 %). Talvez esse dado seja representativo de que a escola comum vem garantindo o direito à matrícula desses alunos, mas não vem conseguindo a permanência deles na escola. Acreditamos que a garantia da permanência dos alunos com deficiência múltipla na escola comum demanda, de interlocuções com outras instâncias, como transporte, saúde, sobretudo, com a própria família. Nesse sentido, Macedo (2006, p. 89) propõe partir da identificação e do conhecimento já existente sobre os alunos com deficiência múltipla, para que

[...] se organize uma rede de serviços municipais, articulando as diferentes secretarias municipais que funcione como um sistema de defesa e promoção da cidadania, que busque dar conta dos problemas destas famílias em toda sua dimensão. Montando um sistema de informações tanto a partir dos registros de atendimento quanto da discussão com as mães, planejando as ações com a participação destas.

Consideramos que uma rede de serviços articulada com as famílias dos alunos com deficiência múltipla pode contribuir sobremaneira para que o processo de escolaridade desses alunos se efetive, no âmbito municipal, desconstruindo a

centralidade do serviço à instituição especializada, como vinha acontecendo historicamente no Brasil.³⁷

Quanto à educação substitutiva, no município de São Mateus, de 2008 para 2009, a tabela apresenta uma redução substancial nas matrículas e, a partir de 2010, esse dado não aparece mais no Censo Escolar, conforme já justificamos. Contudo, considerando a força das instituições especializadas no atendimento aos alunos com deficiência intelectual e múltipla, no estado do Espírito Santo, podemos inferir que, mesmo não sendo informados no censo escolar, os alunos com deficiência múltipla continuam atendidos nessas instituições, sem frequência na escola comum, conforme os dados que apresentaremos na Tabela 8.

Na Tabela 5, temos o número de matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Conceição da Barra/ES, no período de 2008 a 2013.

TABELA 5 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Conceição da Barra - 2008 a 2013

Ano	Total geral de matrículas na rede	Matricula geral na Educação Especial	Escola comum – deficiência múltipla	Educação Especial substitutiva – deficiência múltipla	Educação de jovens e adultos – deficiência múltipla
2008	9.472	64	07	19	0
2009	9.655	52	08	27	0
2010	8.927	92	05	-	1
2011	8.728	108	08	-	1
2012	8.214	110	08	-	0
2013	8.073	125	09	-	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da educação básica (MEC/INEP, 2008-2013).

Nesse município, observamos um aumento de 95%, entre os anos de 2008 e 2013, no número de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na escola comum, no absoluto. Contudo, quanto ao número de alunos com deficiência múltipla, mesmo após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial, não houve significativo acréscimo desses alunos na escola comum. Pelo contrário, os indicadores mostram um elevado número de matrículas de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na Educação Especial substitutiva (acréscimo de 42%).

³⁷ Sobre a centralidade das instituições especializadas no atendimento ao público da Educação Especial, ver os estudos de Jannuzzi (2004); Kassar (1999); Bueno (1993) e Mendes (2010).

A partir de 2010, conforme já mencionado nas Tabelas 3 a 5, esse dado não aparece. Sobre essa questão, a gestora da Educação Especial da Secretaria de Educação respondeu: “[...] aqui, no município, os alunos com deficiência múltipla continuam matriculados apenas na Pestalozzi. Os alunos mais comprometidos, principalmente, a gente não dá conta deles na escola comum. Esses nove alunos que aparecem nos dados do MEC são deficiência mais leve” (CARLA – coordenadora da Educação Especial).

Evento diferenciado acontece no município de Jaguaré, conforme a Tabela 6, a qual mostra um significativo aumento nas matrículas dos alunos com deficiência múltipla, na escola comum, após 2008.

TABELA 6 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Jaguaré - 2008 a 2013

Ano	Total geral de matrículas na rede	Matricula geral na Educação Especial	Escola comum – deficiência múltipla	Educação Especial substitutiva – deficiência múltipla	Educação de jovens e adultos – deficiência múltipla
2008	7.464	99	02	19	0
2009	7.576	65	02	27	0
2010	7.572	89	07	-	0
2011	8.728	96	10	-	0
2012	8.214	126	20	-	0
2013	8.073	121	29	-	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da educação básica (MEC/INEP, 2008-2013)

Cabe destacar que, no município de Jaguaré, o número de alunos público-alvo da Educação Especial, no geral, teve um aumento de 22% e, daqueles com diagnóstico de deficiência múltipla na Escola comum, registrou-se um aumento significativo de 1.350%, entre os anos de 2008 a 2013. Esse dado pode ser representativo de que a rede municipal de educação vem conseguindo garantir a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência múltipla na escola comum. Notamos também, nesse município, uma articulação entre as outras Secretarias Municipais, como Saúde, Serviço Social, Transporte, e as famílias desses alunos. Essa articulação é uma potência no trabalho que a equipe de Educação Especial desenvolve nesse município.

“Se o aluno precisa de um neurologista e a família tem dificuldade, então temos um contato com a Secretaria de Saúde, conversamos com o pessoal de lá, elas conseguem agendar, e informamos para a família. Em outras situações que não conseguimos resultado, conversamos com secretário de educação, e ele faz a intervenção com os outros secretários. [...] E assim temos conseguido muitas conquistas nessa gestão”.

(Grupo focal com a equipe de Educação Especial – Jaguaré)

O movimento que a equipe gestora do município faz, com relação aos alunos com deficiência múltipla, demonstra as possibilidades de escolarização, por maiores comprometimentos que apresentem, conforme o recorte da narrativa da gestora:

“ quando chegou esse grupo maior de alunos com deficiência múltipla que tinha físico, e mental, precisamos do ‘aval’ do secretário para reduzir o número de alunos da sala de aula e selecionar uma professora que realmente soubesse lidar com esse público, como também um cuidador no acompanhamento e nos recursos que eles precisavam. Tivemos que intervir na questão do transporte da escola, que apresentasse melhor acessibilidade. Enfim, tivemos que nos armar de todos os cuidados, para realmente garantir a escola para esses alunos. Não posso dizer que foi/é fácil, pois, mesmo tendo todo esse cuidado, ainda teve escola mais resistente. E é claro que, em todo esse processo, temos que trazer a família junto da gente”.

(Grupo focal com a equipe de Educação Especial – Jaguaré)

Além da articulação que a equipe faz no município para que a escolarização dos alunos com deficiência múltipla seja garantida, demonstra o cuidado para que não finalize apenas na matrícula, mas que esses alunos tenham realmente garantida a permanência e o processo de aprendizagem na escola. Para tanto, há necessidade de um envolvimento, uma responsabilidade de quem está à frente da execução da política pública.

Trabalhos como o de Givigi (2007), Gonçalves (2008), Verussa (2009), Correia (2014), Rocha (2014), entre outros, discutem possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência múltipla na escola comum. No entanto as autoras destacam a importância da articulação de diferentes recursos, sobretudo de tecnologias assistivas na rede de ensino para que seja garantida a aprendizagem, bem como que haja investimento na formação dos professores da sala de aula comum. Para que isso aconteça nos municípios, faz-se necessário o investimento em uma rede de recursos disponíveis às escolas e às famílias. Talvez seja o que o município de Jaguaré vem propondo nas ações. A articulação com as Secretarias de Saúde, Assistência, os programas do Governo Federal, o CRAS (Centro de Referência em

Assistência Social), o Conselho Tutelar, o Ministério Público e as famílias instituem uma rede de apoio de manutenção das ações políticas municipais em favor da escolarização dos alunos público da Educação Especial.

Na Tabela 7, temos o número de matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Pedro Canário. Esses dados nos indicam uma instabilidade na matrícula dos alunos público da Educação Especial.

TABELA 7 – Matrículas de alunos com deficiência múltipla nas escolas da rede municipal de Pedro Canário - 2008 a 2013

Ano	Total geral de matrículas na rede	Matrícula geral na Educação Especial	Escola comum – deficiência múltipla	Educação Especial substitutiva – deficiência múltipla	Educação de jovens e adultos – deficiência múltipla
2008	7.246	13	0	03	0
2009	7.576	12	2	09	0
2010	9.641	39	13	-	0
2011	6.624	80	2	-	1
2012	6.303	55	0	-	0
2013	6.331	66	0	-	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da educação básica (MEC/INEP, 2008-2013)

Das tensões que emergem dos dados apresentados acima, destacamos algumas aproximações, distanciamentos e estranhamentos entre o Estado e os municípios. Quanto à estabilidade, ou invisibilidade, da educação de jovens e adultos, podemos inferir que, nesse Ente Federado, os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, acima da idade de escolaridade obrigatória, ainda estão nas instituições especializadas. Na entrevista com a secretária de Educação de Pedro Canário, ela afirmou que “[...] a Pestalozzi atende o aluno na idade, de 30 40 e 50 anos [...]. Lá a demanda é mais para adulto do que para criança”.

Embora a matrícula geral dos alunos público da Educação Especial tenha apresentado um aumento de mais de 440% (passando de 13 alunos em 2008, para 66 alunos em 2013), isso não acontece com os alunos com deficiência múltipla. A falta de uma regularidade na comparação dos indicadores entre a rede estadual e as redes municipais pode ser justificada pela dificuldade na identificação e diagnóstico de alunos com deficiência múltipla. Conforme Costa (2009), esse é um termo

controverso e aparentemente pouco discutido no cenário nacional. De acordo com o Caderno de instruções para preenchimento do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2015, pag. 88), “Deficiência múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências”.

Concordamos que “ter duas ou mais deficiências” não esclarece as características desse sujeito, tampouco as necessidades que tais deficiências lhe causou. Para a gestora da Educação Especial da rede municipal de educação de São Mateus, esse é um desafio que justifica a oscilação das informações disponibilizadas no Censo Escolar, conforme destaca: “[...] porque o laudo, não vem dizendo isso, ‘deficiência múltipla’. Mas, definimos que as crianças que apresentam atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, podem ser um público de Deficiência Múltipla”.

Outra análise possível nos dados dos alunos com deficiência múltipla, nos municípios de São Mateus e Pedro Canário, os quais apresentam uma redução de matrículas, é que esses municípios não estão garantindo a permanência desses alunos na escola comum. A esse respeito, Pletsch (2015, p. 27) destaca que os alunos com deficiência múltipla demandam de “[...] recursos materiais e humanos e, sobretudo, intervenções pedagógicas precoces e qualificadas”. A não garantia dessas condições pode levar à evasão desses alunos na escola comum.

No que tange aos indicadores da Educação Especial substitutiva, os quais não aparecem nas tabelas a partir de 2010 (Tabelas de 4 a 7), destacamos que, com a aprovação do Decreto nº 6.571/2008, as matrículas dos alunos nas instituições especializadas ficaram condicionadas à matrícula na escola comum. O art. 8º do decreto esclareceu tal questão:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008b).

Sendo assim, no censo de 2010, não aparece mais, na rede estadual do Espírito Santo, a modalidade "Educação Especial substitutiva", conforme apresentamos na tabela anterior, constando tão somente as possibilidades de matrículas na escola regular e na EJA.

No sistema estadual de ensino, essa questão antecede a discussão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL 2008a), quando a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Educação regulamentaram o Sistema Estadual de ensino, no ano de 2006, fixando a norma constante nos Arts. 142 e 143:

Art. 142 As instituições especializadas não governamentais, mediante credenciamento em órgãos públicos e convênios, poderão ofertar o atendimento especial aos alunos regularmente matriculados nas escolas da rede pública governamental de ensino com vistas ao atendimento em reabilitação, apoio técnico aos professores do ensino regular, buscando o desenvolvimento do processo educativo.

Art. 143 **Escolas de Educação Especial não poderão oferecer a educação básica regular a seus alunos** (ESPÍRITO SANTO, 2006).

Assim, desde o ano de 2006, o Conselho Estadual de Educação não autorizou mais o funcionamento de escolas especiais na modalidade substitutiva no Estado. No ano de 2010, com base no texto "Política Nacional de Educação Especial (2008a)", no Decreto nº. 6.571/2008, considerando o Parecer CNE/CEB nº. 17/2001, o Parecer CNE/CEB nº. 13/2009 e a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução CEE/ES nº. 2.152/2010 que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, definindo, no art. 2º:

Art. 2º As instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos ou em **Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**. § 1º O Atendimento Educacional Especializado será realizado no turno inverso da escolarização regular, **não sendo substitutivo às classes comuns** (ESPÍRITO SANTO, 2010, grifo nosso).

No entanto, a oferta do atendimento educacional especializado, pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, ficou condicionada ao credenciamento institucional no Conselho Estadual de Educação. O novo

credenciamento previu que as "escolas especiais" passariam a ser denominadas de "Centros de Atendimento Educacional Especializado". Conforme o art. 14 da referida resolução:

Os Centros de Atendimento Educacionais Especializados mantidos por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos deverão submeter ao Conselho Estadual de Educação processo de solicitação do credenciamento institucional para o início das suas atividades (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Assim, os convênios para financiamento da Educação Especial, até então amplamente absorvida pelo Governo do Estado do Espírito Santo, também ficaram condicionados ao credenciamento das instituições especializadas e à matrícula do aluno na escola comum. A partir de então, os alunos matriculados nos centros de atendimentos credenciados pelo Conselho Estadual de Educação são vinculados às escolas comuns, seja estadual, seja municipal. Os alunos que não têm matrículas nas escolas estaduais ou municipais não podem ser declarados no Censo Escolar, uma vez que o Censo da Educação Básica, no Estado, não permite a Educação Especial substitutiva.

Em outras palavras, as pessoas com deficiência múltipla que recebem atendimento em Educação Especial, nas Apaes e Pestalozzis, não matriculados nas escolas comuns, ficam invisibilizadas, a partir de 2010, pois não podem ser informadas nos dados do Censo Escolar (vide Tabelas 4 a 7). Também não são contempladas no convênio para financiamento da Sedu com as Instituições. Sendo assim, não são contempladas em termos de políticas públicas educacionais para essa clientela, se considerarmos que o Censo Escolar é um instrumento disparador das políticas educacionais.

Como ilustração desse dado, apresentamos um quadro demonstrativo do quantitativo de sujeitos atendidos em instituições especializadas, nos quatro municípios, de abrangência da Superintendência de Educação de São Mateus/ES, matriculados e não matriculados no sistema regular de ensino.

TABELA 8 – Pessoas atendidas nas instituições especializadas – região norte (2014)

Instituição	Pessoas de 4 a 17 anos		Pessoas acima de 17 anos		Total de pessoas atendidas
	Matriculadas na escola comum	Não matriculadas na escola comum	Matriculadas na escola comum	Não matriculadas na escola comum	
APAE São Mateus	43	03	15	93	154
PESTALOZZI Conceição da Barra	52	12	21	51	136
PESTALOZZI Jaguaré	19	0	03	31	53
PESTALOZZI Pedro Canário	6	0	0	38	44
TOTAL	120	15	39	213	387

FONTE: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela Federação Estadual das Apaes e das Pestalozzis.

Conforme mostramos na Tabela 8, mesmo com o impulso da normatização da Política Nacional de Educação Especial de 2008 e das ações do Governo do Estado do Espírito Santo em matricular todos os sujeitos nas classes comuns, ainda observamos um número de crianças e adolescentes, na idade da obrigatoriedade da escolarização,³⁸ fora do espaço da escola comum. E mais, o número de alunos acima de 17 anos que não frequenta a escola comum é bem maior do que o número de alunos matriculados nessas escolas. Esse dado é representativo da força das instituições especializadas nos municípios do Estado do Espírito Santo, da força dessas instituições no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. Tais alunos poderiam estar matriculados na Educação de Jovens e Adultos ou participando de programas sócio educativos ofertados pelo poder público.

Diante disso nos perguntamos: qual a ação do Estado quanto à obrigatoriedade do ensino fundamental? Considerando que os direitos sociais dependem da atuação ativa do Estado para a sua realização (PRIETO, 2012), qual a intervenção do Estado

³⁸ De acordo com a Constituição Federal, no art. 208: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

com as famílias dessas pessoas de 4 a 17 anos, não matriculadas na escola? O Conselho Tutelar interveio nessa situação? Como essa questão vem sendo discutida no âmbito das Secretarias Municipais de Educação? Considerando que o número de sujeitos “não incluídos na rede comum de ensino” refere-se àqueles considerados “mais comprometidos” e/ou com “deficiência múltipla”, perguntamos: será que o espaço de atendimento às necessidades dessas pessoas é no âmbito da filantropia? Seria no âmbito da educação escolar? Essas pessoas são cidadãos de direito?

Segundo Silveira e Prieto (2012), no ordenamento jurídico brasileiro, os direitos educacionais receberam proteção diferenciada, com especificação do seu conteúdo e formas de exigibilidade, ao considerar o ensino obrigatório como direito público subjetivo. De acordo com Duarte (2004, p. 113), o direito público subjetivo “[...] confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo)” (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p. 721).

Daí uma grande contradição do Estado: ao mesmo tempo em que anuncia como um dos princípios constitucionais a escolaridade³⁹ de todas as pessoas, entendendo escolaridade como o processo educacional que acontece na Escola Comum, continua, legalmente, financiando as instituições especializadas no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse caráter contraditório do próprio ordenamento legal vai ao encontro das análises de Borowsky (2013), quando afirma que os documentos, ao mesmo tempo em que orientam a inclusão escolar dos alunos com deficiência em escolas públicas do ensino regular, incentivam o atendimento educacional especializado em instituições privadas filantrópicas, por meio do repasse de recursos públicos, a legislação assegura a coexistência de ambas as instituições.

³⁹ Esse princípio pode ser percebido na legislação educacional brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/96), princípio este já iniciado na Constituição Federal de 1988 (CF/88) que declara, no âmbito dos direitos educacionais, os deveres do Estado com a educação infantil, a “progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio gratuito”, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nesse sentido, Silveira e Prieto (2012, p. 726), analisa que:

Em relação à população com necessidades educacionais especiais, é preciso observar que na legislação protetora de seu direito à educação escolar ainda há lacunas, omissões e precedentes que permitem seu atendimento em outras instituições, de caráter educacional duvidoso, muitas vezes marcada por mero assistencialismo. Esta condição está associada a altos índices de pobreza, somados ao desconhecimento sobre os seus direitos, o que dificulta a sua exigibilidade e muitas dessas pessoas são impedidas, inclusive por apresentarem muitas limitações, de exercer sua cidadania.

Dentre as lacunas, omissões e precedentes que permitem o atendimento aos sujeitos público alvo da Educação Especial em instituições de caráter assistencialista, destacamos o convênio de financiamento das instituições especializadas com o Estado do Espírito Santo. O convênio atual, firmado no ano de 2013/14, aconteceu após um amplo debate entre Sedu e a Federação das Instituições Filantrópicas Especializadas, quando a Apae esteve à frente da discussão, tendo sido a propulsora da proposta. Tal convênio foi realizado mediante Edital de Credenciamento, o qual prevê financiamento para as instituições devidamente credenciadas para a oferta do atendimento educacional especializado, no contraturno, para os alunos matriculados na escola comum. No teor do documento,

A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, doravante denominada SEDU, realizará Credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado no contraturno do ensino regular aos alunos da rede estadual e municipal que apresentam deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, nos Municípios do Estado do Espírito Santo, (ESPÍRITO SANTO/SEDU, 2014, p. 01)

A contratação de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos/Centros de Atendimento Educacional Especializado passam a integrar o banco de dados para realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE aos alunos regularmente matriculados nas redes estadual ou municipais de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2014, p 12).

O referido convênio ainda definiu que a Sedu passaria a pagar "[...] o valor de R\$ 325,77 (trezentos e vinte e cinco reais e setenta e sete centavos) por aluno/mês" (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 3). A partir de então, a Sedu terceirizou parte do atendimento educacional especializado às instituições filantrópicas. No acordo firmado com as Federações, as instituições tiveram que matricular os alunos e/ou

renovar as matrículas mediante o comprovante de matrícula na escola comum, para fins de recebimento da verba.

Nesse contexto, a correlação de forças no Estado, principalmente na área de Educação Especial, envolve, por um lado, a luta das famílias e movimentos sociais pelos direitos de cidadania e, por outro lado, interesses privativos, representados pelas entidades confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos no âmbito da discussão e definição dos recursos públicos voltados ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (FRANÇA, 2013).

Contraditoriamente, a terceirização de parte do atendimento educacional especializado está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial/inclusiva e com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual estabelece:

[...] obrigatoriedade de matrícula aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento prioritariamente nas escolas de ensino regular, devendo ser ofertado também o atendimento educacional especializado - prioritariamente nas salas de recursos localizadas em escolas regulares, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado localizado em instituições filantrópicas sem fins lucrativos [...]. (BRASIL, 2009)

Assim, pactuado nessas contradições do próprio ordenamento legal, consta ainda do discurso político que, com a contratação de serviços de instituições filantrópicas sem fins lucrativos/Centros de Atendimento Educacional Especializado, a Sedu leva em consideração as tendências e avanços educacionais na área, em âmbito nacional e local, tendo como documento balizador para a ação a Política Nacional de Educação Especial, conforme consta na Edital de Credenciamento:

A busca de convergência que caracteriza este trabalho visa o estabelecimento de normas de Credenciamento para contratação de serviços de instituições filantrópicas sem fins lucrativos/Centros de Atendimento Educacional Especializado, em observância à legislação vigente, levando em consideração as tendências e avanços educacionais na área, em âmbito nacional e local. O documento balizador desta ação é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC/SEESP, de 2008 (ESPÍRITO SANTO/SEDU, 2014).

Desse modo, compreendemos que a discussão que ocorreu no estado do Espírito Santo em torno de um acordo para o financiamento da Educação Especial ofertada

pelas entidades confessionais, filantrópicas, e comunitárias constituiu-se como um processo social não planejado, em que a luta de poder determinou uma nova direção na história da Educação Especial no Estado (ELIAS, 2006). Dentre os impulsos principais, constitutivos dessas relações de força, encontram-se as tensões e os conflitos ligados à monopolização das instituições especializadas sem fins lucrativos na oferta dos serviços de Educação Especial às pessoas com deficiência intelectual, múltipla, e transtorno global do desenvolvimento.

Todas essas tensões e transformações não foram planejadas por um ou outro indivíduo, mas emergiram na sociodinâmica das relações políticas em jogo entre os representantes das instituições especializadas e o governo do Estado do Espírito Santo. Várias tentativas de diferentes jogadas foram realizadas, mas nesse jogo, as relações de força, na balança de poder, foram favoráveis para as instituições especializadas sem fins lucrativos. Mesmo sofrendo com significativas mudanças,⁴⁰ o convênio com o governo do Estado significou a continuidade dos serviços e a possibilidade de autonomia sobre os recursos financeiros. Além disso, as instituições continuaram com as parcerias dos municípios, o que significa um duplo financiamento das ações.

No percurso deste capítulo, enveredamo-nos em analisar as estruturas, as interdependências e o equilíbrio das tensões entre os movimentos instituintes da política educacional estadual e municipal, a partir dos dados de matrículas dos alunos com deficiência múltipla nos municípios do norte do Estado.

Neste capítulo, nosso pressuposto foi que a processualidade das políticas sociais, a ambivalência, a interdependência e as relações de poder, nas quais a política educacional vem se constituindo, podem ser comparadas com um jogo, em que os indivíduos estão em constante interdependência dessas ações políticas. No jogo entre a política instituída e as ações da Educação Especial no Estado do Espírito Santo e nos municípios da região norte, analisamos as lacunas, as contradições, os avanços, as aproximações e os distanciamentos entre o instituído e as ações.

⁴⁰ Falamos das mudanças impulsionadas pelos critérios para efetivação de convênio com o Governo do Estado.

Das lacunas que encontramos, destacamos que os documentos normativos, no que tange ao direito à educação destinado às pessoas com deficiência no Brasil, ainda não contemplam a categoria de “pessoas com deficiência múltipla”. Embora não sejam incluídos no documento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), na caracterização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, destacamos a importância de as diretrizes políticas terem clareza das propostas educativas a serem desenvolvidas para esses alunos que demandam, em grande medida, ações diversificadas com base em várias áreas do saber para garantir sua escolaridade, sem a preocupação de custo-benefício.

Das contradições, destacamos a força das instituições especializadas na definição dos rumos da Política de Educação Especial, tanto em nível nacional como local. Talvez o financiamento público para as instituições privadas seja um dos problemas mais sérios da política em ação. Como delegar à filantropia a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial? A política que está em ação permite que isso aconteça e não podemos dizer que é o texto em si, mas o modo de apropriação do texto, ou a decisão de se apropriar dessa forma.

Observamos um significativo avanço no Brasil na proposição de documentos normativos ou orientadores da Educação Especial, no entanto precisamos encontrar onde o “elo” se quebra na implementação dessa política. Nesse sentido, destacamos a necessidade de um efetivo diálogo entre os gestores das Secretarias Municipais (Secretários de Educação e coordenadores das modalidades educacionais) e os profissionais, a fim de buscar caminhos para aprimorar a política em implantação. Para isso, não se pode perder de vista o objetivo maior: garantir a todos os alunos o acesso à educação e permanência na escola com aprendizagem.

No próximo capítulo, apresentaremos um estudo de caso etnográfico, analisando como a Política Municipal de Educação Especial se apresenta na escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola comum.

5 CENÁRIO II – A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA ESCOLA: AS TENSÕES COTIDIANAS

Neste capítulo, dedicamo-nos a discutir sobre os desdobramentos da Política Educacional de Educação Especial no cotidiano de uma escola de ensino comum, denominada, neste texto, de Escola “Três em Um”, pertencente ao sistema municipal de educação de São Mateus/ES, que contava com a maior concentração de matrícula de estudantes com diagnóstico de deficiência múltipla. Assumindo a premissa de que a política se realiza nas inter-relações de sujeitos concretos, que cotidianamente produzem e reproduzem concepções de Estado, de educação e de deficiência, focalizamos os dados sistematizados no momento da investigação em que participamos/atuamos em contexto.

No desdobramento da pesquisa, realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como foco os alunos diagnosticados com deficiência múltipla e os alunos com comprometimentos mais severos. As práticas observadas e apresentadas neste trabalho referem-se ao contexto da sala de aula, ao atendimento educacional especializado da escola e também ao realizado na Apae,⁴¹ na tentativa de desvelar as cenas do cotidiano que se referem às práticas voltadas para a escolaridade desses sujeitos.

Assim, no decorrer do ano de 2014, acompanhamos as atividades das pessoas que constituem os processos de escolarização dos alunos com deficiência múltipla na Escola “Três em Um”. Nos dois primeiros meses, numa dinâmica de observação participante, conhecemos a escola, os profissionais, realizamos entrevistas, grupo focal com os pais, participamos de reuniões de professores e de Conselho de Classe. A partir do mês de julho, aprofundamo-nos nas práticas de escolarização, observando as salas de aula (com os alunos diagnosticados de deficiência múltipla) e o atendimento educacional especializado na escola comum e na Apae, acompanhando as ações dos professores da sala de aula, dos professores da sala

⁴¹ A Apae não foi nosso foco principal de pesquisa, mas o atendimento ofertado aos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla matriculados na escola comum.

de recursos, dos professores da Apae, dos pedagogos⁴² e dos pais dos alunos nesse processo.

Na compreensão do vivido, trabalhamos, neste texto, a ideia de “*tensões*”, a partir dos pressupostos elisianos. Conforme o autor, o termo “*tensões*” é um componente estrutural intrínseco das hierarquias de status em todos os lugares (ELIAS, 1994b). As “*tensões*” também são abordadas por Elias (1994a) como sinônimo das relações de poder que se estabelecem entre as pessoas. Assim, ao utilizarmos o termo “*tensões*” para organizar os dados empíricos vividos na Escola “Três em Um”, estamos nos referindo às principais questões que emergiram no cotidiano investigado e nos implicaram como pesquisadora e cidadã que convive com o outro, com os dilemas e com as *tensões* com as quais uma pessoa com deficiência se depara na sociedade.

Observamos, nos trabalhos de Elias (1994a), uma preocupação com as relações – de tensão e poder – que se estabelecem intergrupos e intragrupos. Para Elias, o conflito surge, pois, como os seres humanos são naturalmente diferentes entre si, eles necessariamente se relacionam uns com os outros de modo conflituoso. O conflito seria, para o referido autor, inerente às relações sociais. Assim, as “*tensões*”, como relações sociais estabelecidas na sociedade, não podem ser vistas como algo estático, determinado por regras fixas, pois “[...] em cada momento presente, as pessoas estão num movimento mais ou menos perceptível” (ELIAS 1994a, p. 21).

Em Elias (1994b), o social é um conjunto de relações. O grupo é um todo relacional. O que o constitui é o conjunto das relações que se estabelecem, em todo o momento, entre os elementos que o compõem. Essas relações estão sempre em processo, isto é: elas se fazem e desfazem, se constroem, se destroem, podendo ou não ser reconstruídas ou rearticuladas. A cada instante, as relações se atualizam, se modificam ou se fortificam. Na teoria elisiana, indivíduos em si e sociedade em si são mitos. Somente existe indivíduo na sociedade e sociedade no indivíduo. Ambos estão num fazer-se constante, são interdependentes. Conforme Elias (1994b, p. 20) propõe:

⁴² Neste municípios, os pedagogos também são denominados de coordenadores pedagógicos e/ou supervisor escolar.

O que une os indivíduos não é cimento. Basta pensarmos no burburinho das ruas das grandes cidades: a maioria das pessoas não se conhece. Um quase nada têm a ver com as outras. Elas se cruzam aos trancos, cada qual perseguindo suas próprias metas e projetos.

Os indivíduos se entrelaçam nas relações, ou seja, “relações humanas”. Essas relações estão em constante movimento que impulsionam o indivíduo e a sociedade. Elias (1994a) nos propõe uma compreensão do indivíduo interdependente na sociedade, ligado uns aos outros, como os fios que unem uma rede, ou um tecido:

Para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de **tensões** para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede (ELIAS, 1994a, p. 35, grifo nosso).

Assim, na organização dos dados que apresentamos, a configuração da Educação Especial, no município de São Mateus, está ligada a uma rede de interdependência com a Escola “Três em Um”. Cada indivíduo que compõe essa figuração é interdependente dessa rede de relações móveis, em constante movimento. Esses fios originam um sistema de tensões. Cada indivíduo isolado concorre, cada qual à sua maneira, conforme o lugar que ocupa na figuração, para a totalidade da rede. Em outras palavras, o gestor da escola, os professores, os alunos, as famílias formam a figuração da Escola “Três em Um”, e o lugar que cada um ocupa concorre para a “rede” que constitui a Política Municipal de Educação Especial. Então, todos têm mais ou menos poder de influenciar a direção da política educacional, conforme o momento e o curso do jogo da figuração.

A partir desse entendimento, o estudo de uma configuração social não pode ser reduzido ao estudo de um elemento, isoladamente: não basta a compreensão de aspectos do comportamento ou das ações das pessoas, individualmente consideradas, é “[...] preciso acenar para a interdependência, para as configurações que as pessoas estabelecem umas com as outras” (ELIAS, 1994a, p. 35). É imbuída desse desafio que apresentamos nosso percurso de investigação científica, num esforço de aproximação do vivido no cenário da Escola “Três em Um”. No exercício

da pesquisa etnográfica, lançamos nossa lente, nossa escuta, mergulhando nas tensões, nas contradições e nos processos de escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

Destacamos que, por uma questão de organização do texto, optamos por discutir os dados utilizando o termo *tensões*, representando as relações, os movimentos, a vida que pulsa no cotidiano da escola. Essas tensões enumeradas não são fixas, nem estanques, muito menos atemporais, mas são interdependentes e estão interligadas a todo o momento.

As tensões são impulsionadas pela figuração da Educação Especial no município de São Mateus e no Estado do Espírito Santo, como essas últimas são também resultantes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Conforme Elias e Scotson (2000) destaca, abordar as tensões é parte do processo de interdependências. Nesse caso, da interdependência dos sujeitos da escola com a gestão da Educação Especial nacional e municipal.

Assim, queremos corroborar a ideia de que as tensões da figuração da Educação Especial no norte do Espírito Santo, apresentadas no Capítulo IV, são interdependentes, e se complementam formando o que Elias e Scotson (2000) denomina “figuração social”. Devido a nossas observações se estenderem no decorrer de oito meses, temos uma quantidade de dados que não daríamos conta de discutir nesta tese. Daí, em nossas escolhas pelas tensões que passamos a narrar, tentamos de trazer as cenas vividas no cotidiano, com os diferentes alunos nos espaços da escola “Três em Um”.

1ª TENSÃO: A gestão da Educação Especial na escola

Neste item, abordamos a gestão da Escola “Três em Um”, a partir da nossa vivência no cotidiano dessa instituição, das observações e das entrevistas com as gestoras e outros profissionais. A figuração, nessa tensão, é composta pelo diretor, pelos

profissionais da escola, alunos, comunidade e gestores da política municipal.⁴³ A partir dessa composição, buscamos entender as relações de interdependência que se estabelecem entre esses sujeitos, analisando as relações de poder, como uma característica estrutural de todas as relações humanas (ELIAS, 2005).

Ao nos debruçar sobre a gestão, ressaltamos que, na Escola “Três em Um”, o diretor tem a função social de gestor que, dentro de uma organização funcional burocrática, é um cargo de maior nível. Na perspectiva elisiana, “[...] o conceito de ‘função’ deve ser compreendido como um conceito de relação, tal qual o conceito de poder” (ELIAS, 2005, p. 84). Continuando, Elias complementa: “Só podemos falar de funções sociais quando nos referimos a interdependências que constroem as pessoas, como maior ou menor amplitude” (p. 84). Nesse sentido, as relações de poder que se estabelecem na escola devem ser analisadas com base na interdependência entre as funções que cada grupo ou sujeito ocupa no quadro das relações humanas.

Para compreendermos essas relações na gestão da Escola “Três em Um”, nosso primeiro passo foi conhecer a diretora e entender aspectos da gestão escolar que delineiam/interferem na escolarização dos alunos matriculados que apresentam diagnóstico de deficiência múltipla. A entrevista com a diretora foi nos abrindo pistas para adentrarmos “por dentro” da Escola “Três em Um”. Sobre sua experiência na gestão, relatou, na entrevista, que trabalhou durante alguns anos na gestão de uma rede particular e foi convidada para assumir a direção da Escola “Três em Um”, neste ano de 2014, devido aos índices de reprovação que chegavam a 50%. Segundo a diretora,

"[...] os dados vêm mostrando um retrocesso no conhecimento dos alunos, é só olhar o desempenho da Provinha Brasil. No geral, nós tivemos 315 alunos reprovados no ano passado. Tivemos turma com mais da metade dos alunos reprovados, de 31 alunos 15 aprovados e 16 reprovados".

(DIRETORA - entrevista / abril/2014).

⁴³ Equipe do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES

Uma das estratégias utilizadas pela diretora, ao falar da escola e do seu percurso como diretora, foi mostrar os dados e dizer: Olha que desafio! A partir daí, ofereceu-nos algumas pistas para entendermos a gestão da escola como um processo complexo, dinâmico e desafiador. Assim, diante dessa complexidade apontada na entrevista pela diretora, destacamos alguns pontos que consideramos importantes para a compreensão da gestão na Escola “Três em Um”: as relações de poder, as questões pedagógicas, a organização (planejamento e envolvimento da equipe), a relação com a Educação Especial e com o conhecimento.

Sobre a organização do trabalho da gestão escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi, (2006) sugerem seis áreas de atuação e que devem ser tratadas de forma articuladas entre si: a) planejamento e projeto político; b) currículo; c) ensino; d) práticas administrativas e pedagógicas; e) desenvolvimento profissional e f) **avaliação institucional e da aprendizagem**. As três primeiras referem-se às “finalidades” da escola, as seguintes aos “meios” e a última à análise sobre “os objetivos e os resultados”. As áreas descritas pelo autor compõem, ao mesmo tempo, o âmbito e o foco da atuação da gestão no processo educativo escolar. De acordo com Machado e Freitas (2014), com a centralidade adquirida pelas avaliações externas, especialmente após 2005, com a criação da avaliação censitária conhecida como Prova Brasil, observa-se que as equipes gestoras das escolas têm sido, cada vez mais, instadas a debater e incorporar seus resultados no seu cotidiano e, principalmente, no planejamento e atuação dos professores nas salas de aula.

A questão da avaliação externa é central nas relações que se estabelecem na Escola “Três em Um”. Conforme exposto na metodologia, as características da escola já nos remetem à complexidade de gerir essa instituição, tanto pela dimensão do espaço, quanto pelo número de funcionários, número de alunos, além das questões advindas da comunidade externa. Nessa teia de relações, estabelecidas no cotidiano da gestão da escola, a diretora ressalta a aflição com os resultados das avaliações externas:

“Agora, se o Secretário de educação me perguntar sobre meu desempenho na melhoria dos resultados quantitativos da escola, eu não tenho condições, de imediato, de sair desse lugar de 50

% de reprovação. É lógico que nossa meta é melhorar, eu não posso aceitar esse resultado [...]“.
(DIRETORA - entrevista / abril/2014).

Nas entrelinhas da narrativa, a preocupação com a melhoria do resultado, “sair do percentual de 50% de reprovação”. Somada a isso, a relação que se estabelece com a Secretária de Educação, pois a “escola é o que o resultado aponta” para a Política Educacional Municipal. Nesse jogo, a escola se apresenta com uma extrema modificação em sua “função social”, Parece que os “meios se transformaram nos fins”. O que mais importa é o “resultado”, pois é a partir dele (resultado) que a escola mostra o que é (na fala da diretora), e o instrumento utilizado nessa relação de poder é a “avaliação de larga escala”.

Na avaliação externa, o Índice de desenvolvimento da educação básica - Ideb, da escola nas séries iniciais foi de 4,5 e das séries finais de 3,7, quando as metas seriam 4,9 e 5,1, respectivamente. A escola registrou “o pior índice do município”. Dizia a diretora: "Eu venho fazendo um apelo a todos os professores para trabalhar contra esse resultado. É preciso união e colaboração de todos para mudar esse resultado". No entanto, a equipe da escola reconhece, segundo a diretora, que esse resultado mostra a realidade dos alunos e os problemas sociais que enfrentam.

À luz das ideias elisianas, mais do que mostrar índices, a avaliação de resultados cria nesses indivíduos um estigma de “menor valor”, em relação às outras escolas, pois o Ideb classifica os que estão à frente e aqueles que ficaram para trás, como é o caso da Escola “Três em Um”. Nesse sentido, de acordo com Cardoso e Magalhaes (2013, p. 4):

Os sistemas de avaliação da atualidade se revelam pela ênfase que concedem aos produtos e resultados. Atribuem mérito a alunos, instituições ou redes de ensino, além de escalonar os dados de desempenho predominantemente quantitativos. Destacam a avaliação externa não articulada à autoavaliação e divulgam os resultados, originando *rankings*.

A prática de avaliação de larga escala adotada no Brasil⁴⁴ propicia classificação e seleção “[...] que incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos

⁴⁴ Sobre a implantação da Avaliação de Larga Escala no Brasil, ver: WERLE, Flávia Obino, C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUZA, 2009, p. 34).

Nesse “jogo” manifestado pelos interesses de organismos internacionais e nacionais, o sistema de avaliação de larga escala dissemina um discurso de excelência da avaliação sistêmica, bem como levanta a hipótese de que tal instrumento é capaz de transformar a educação. Entretanto, precisamos olhar a relação das avaliações com a escola para além das aparências, conforme observam Silva e Meletti (2012, p. 420):

[...] cabe evidenciar que os discursos aparentemente democráticos e legítimos ‘de melhoria da qualidade’, ‘acesso efetivo aos conhecimentos escolares’, ‘apoio técnico, pedagógico e financeiro’, possuem um forte caráter ideológico.

De acordo com as autoras, a avaliação de larga escala é dotada de ações centralizadoras e antidemocráticas, que naturalizam as desigualdades sociais, por meio da manutenção do controle do Governo sobre os sistemas de ensino. A gestora da escola está imersa nessa rede política, controlada e manipulada por uma ideologia de resultados que a conduz nas suas ações e decisões cotidianas na escola.

Concordamos, ainda, com Cardoso e Magalhaes (2013), quando observam que parece ocorrer, no âmbito das avaliações em larga escala, o que Dubet (2008, p. 40-41) denomina de julgamentos centrados em performances dos estudantes em exames, o que, frequentemente, leva à seguinte perspectiva: o aluno que fracassa aparece como responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “[...] livremente sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos”. O apego exacerbado às performances escolares, segundo o autor, funciona como mecanismo de controle social e não como instrumento de estímulo ao trabalho educativo que contribui com o engajamento de todos os alunos em seu processo de escolarização. A escola, nesse sentido, ainda reproduz desigualdades sociais

Dessa forma, gestores e alunos são impelidos pela estrutura social de tal forma, que constroem dentro de si imagens e estruturas de pensamento que os constituem como indivíduos.

Eles se sentem constantemente impelidos pela estrutura social a violentar sua 'verdade interior'. Sentem-se incapazes de fazer o que mais se ajusta a suas faculdades ou de se transformar no que realmente queriam vir a ser. A pressão exercida no indivíduo pela rede humana, as restrições que sua estrutura lhe impõe e as tensões e cisões que tudo isso produz nele são tão grandes que um emaranhado de inclinações irrealizáveis e não resolvidas se acumula no indivíduo: essas inclinações raramente se revelam aos olhos de outrem, ou sequer à consciência do próprio indivíduo (ELIAS, 1994b, p. 34).

Para além do *ranking* provocado pelas avaliações de larga escala e pela publicação dos resultados em forma de índices, a rede de relações e de interdependência estabelecida entre as escolas e a Secretaria de Educação, entre os sujeitos em suas diferentes funções que exercem na escola, e entre a escola e a comunidade produz subjetividades, formas de pensar e de compor a política de educação e a Política da Modalidade Educação Especial. Um exemplo disso é que, impelida pelo resultado, a diretora provoca os professores a trabalhar, e estes reagem culpabilizando os alunos pelo resultado ruim que, na fala desses profissionais, é o resultado da “[...] pobreza, da violência e da falta de políticas sociais para a comunidade”. É assim que a balança de poder se desestabiliza e coloca os sujeitos da escola como os responsáveis pelo resultado que produzem, apontando-os como “culpados”.

A comunidade em que a escola está inserida, é uma comunidade marcada pela pobreza, por diversos problemas sociais, econômicos e é considerada uma área de alto índice de violência. Embora os fatores externos tenham impacto e influência na gestão, percebemos que a diretora tenta buscar possibilidades de lidar com as diferentes formas de violência. Conforme sua narrativa:

“Com a comunidade externa, estou tendo muita dificuldade. É uma escola que fica numa avenida, não é dentro do bairro. Eu não me senti à vontade com a líder da comunidade (Associação de Moradores), pois ela é esposa de um grande traficante que está preso e aí não consegui ter uma relação estreita, não está sendo bacana, até tentei, mas não consigo, e a comunidade toda está perdendo com isso, então eu estou puxando pelo G. (vereador do bairro). Os alunos daqui vêm do bairro Vitória, porque aqui tem São Pedro, Ayrton Senna, Santo Antônio, Vitória, Bom Sucesso. O aluno do Bom Sucesso que vem pra cá tem problema, pois eles fazem a

divisão entre eles. Mas a gente vem buscando alternativas de uma cultura de paz, com projetos que valorizem a cultura deles.

(DIRETORA - entrevista / abril/2014).

A diretora demonstra um cuidado ao lidar com a comunidade e vem tentando provocar uma convivência entre a escola e os líderes da comunidade, bem como com um líder político (vereador do bairro). Destacamos que essa rede de inter-relações humanas (ELIAS, 1994b), da comunidade em que cada um vive exerce pressão sobre os indivíduos, restringindo-os ou impondo-lhes e/ou produzindo seus pensamentos, suas tomadas de decisões e/ou escolhas. A escolha da diretora foi se aproximar dos alunos e da comunidade, valorizar os aspectos culturais e respeitar a diversidade, buscando, junto aos alunos, as estratégias de administrar os problemas da escola. Na tentativa de se aproximar com o que Paro (2008, p. 30) escreve:

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários.

Diante da complexidade de gerir uma unidade escolar, analisamos o envolvimento da gestora nos processos de escolarização dos alunos público da Educação Especial. O que nos provoca nessa tensão é que, na configuração estabelecida na gestão da escola, a sala de recursos tornou-se o centro da Educação Especial, e a professora da sala de recursos sua referência na escola.

“O que me deu muita segurança aqui? A professora da sala de recursos, ‘Eliana’. Eu posso ficar uma semana sem ir à sala de recursos, mas sei que o trabalho está sendo feito. Ela é muito comprometida, então eu tenho ficado muito satisfeita, porque sei que o aluno não está sendo negligenciado. Agora se você falar do meu envolvimento, ele é limitado, no máximo, participo das reuniões de pais [...]”.

(DIRETORA - entrevista / abril/2014).

Na relação da gestão da escola com a “sala de recursos”, fica evidenciada a instabilidade da balança de poder, quando a gestora deposita toda a segurança na professora da sala de recursos. Ela elege a sala de recursos e a professora “Eliana” como o centro da Educação Especial na escola. A diretora ocupa hierarquicamente

uma função no tecido social que lhe confere uma maior margem de poder em relação aos demais funcionários. No entanto, quando se refere à Educação Especial, seu poder “é limitado”. A professora da sala de recursos passa a ter uma maior margem, pois é “ela que sabe o que tem que ser feito”.

Analisando a relação da gestão da escola com os processos de escolarização alunos público da Educação Especial, a professora da sala de recursos é quem detém o conhecimento sobre eles. Ressaltamos que essa relação é consequência da história da Educação Especial no Brasil, a qual se “[...] materializou na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (KASSAR, 2011, p. 62). Em consequência, as pessoas acreditam que, para trabalhar com a Educação Especial, é necessário um conhecimento que não cabe a ela, mas ao outro. Historicamente, no Brasil, esse conhecimento era das instituições especializadas ou das classes especiais substitutivas.

Assim, conforme observamos, na Escola “Três em Um”, a gestão “apoia” o processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, mas não tem um efetivo envolvimento com as questões, “meu envolvimento, é limitado” (DIRETORA). “Limitação” justificada pela falta de conhecimento. Isso pode implicar desdobramentos nos processos de garantia dos dispositivos para a inclusão escolar nessa escola. O pouco envolvimento e/ou a falta de conhecimento da gestão escolar dos processos educativos dos alunos com deficiência múltipla dificultam a eliminação das barreiras para acesso desses alunos aos espaços e ao currículo escolar.

Nesse sentido, Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. Segundo a autora, a educação inclusiva só será realidade no Brasil, quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e Municípios.

Ainda de acordo com o texto da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL 2008, p 13), os sistemas de ensino devem:

[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Numa perspectiva de gestão democrática, em nível de escola, é o diretor quem tem o papel de articular as diferentes instâncias para garantir as condições de escolaridade dos sujeitos público da Educação Especial. Assim, partimos da premissa de que o diretor escolar deve se apropriar de conhecimentos referentes à política instituída de Educação Especial tendo em vista a inclusão escolar, e ser um articulador dos processos de inclusão dos alunos público da Educação Especial, bem como fomentar os processos de aprendizagem e permanência de todos os alunos, ampliando essa garantia àqueles com diagnóstico de deficiência múltipla.

Nosso entendimento de gestão escolar se apoia na perspectiva defendida por Paro (2002), em que o administrativo e o pedagógico na escola são dimensões intrínsecas ao ato de educar, ambas articuladas para o mesmo objetivo: ensinar a todos os alunos. Conforme o autor:

[...] se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. No procedimento de dicotomização entre pedagógico e administrativo, costuma-se às vezes afirmar que o administrativo atrapalha a realização do pedagógico, numa clara confusão do administrativo com burocrático, no sentido negativo do termo, ou seja, de práticas que se tornam fins em si mesmas, desarticuladas dos objetivos para os quais foram concebidas (PARO, 2002, p. 20).

Nesse sentido, entendendo que as questões pedagógicas, a organização e os planejamentos que se destinam à garantia da escolaridade dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla dizem respeito à gestão dos processos de inclusão na escola, analisamos como esses processos vêm sendo articulados na gestão da Escola “Três em Um”. Pactuamos com Pattuzzo (2014), na compreensão

de que o profissional que exerce a função de pedagogo se constitui com um papel muito importante para mediar a gestão pedagógica da escola. Entendemos, também, que a dimensão pedagógica na escola deve estar voltada para a aprendizagem de todos os alunos, devendo se constituir como um trabalho coletivo e, sendo assim, acontecerá nas relações entre os diferentes profissionais da escola, mediado, é claro, pelo pedagogo, profissional responsável em coordenar as práticas pedagógicas, nos municípios que nos referimos neste trabalho.

Nessa perspectiva, ao discutir sobre a gestão pedagógica para a escolarização dos sujeitos com paralisia cerebral, Correia (2014) se reporta aos modos de organização pedagógica das escolas onde estão incluídos sujeitos com paralisia cerebral e observa essa "transferência" de responsabilidade das ações pedagógicas à professora especializada e também destaca que os modos de organização parecem "produzir" os grandes desafios em relação ao trabalho pedagógico no qual deveriam estar envolvidos os alunos com deficiência, e evidencia alguns aspectos merecedores de nossa atenção:

[...] **em primeiro lugar**, pelo distanciamento e não articulação entre os fazeres gerais da escola e os fazeres desenvolvidos pelas professoras especializadas nos diferentes espaços, especialmente o da SRM; **em segundo lugar**, pelos encaminhamentos dados aos chamados alunos da Educação Especial, quase sempre realizados à parte pelo pequeno grupo que atua na Educação Especial; **em terceiro lugar**, pelo pouco protagonismo e presença pedagógica das pedagogas com os professores no sentido de problematizar, levantar demandas e propor alternativas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos com deficiência. Tudo isso provoca um abismo na escola, demarca lugares e reafirma impossibilidades (CORREIA, 2014, p. 163).

Correia (2014) nos dá pistas para pensar sobre a importância da figura do pedagogo na gestão da escola, na articulação da organização da Educação Especial, no sentido de propor alternativas para o ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os educadores precisam se questionar sobre como concebem essa relação em seus cotidianos, entre si e consigo mesmo. Quais saberes são necessários para se trabalhar com o aluno com diagnóstico de deficiência múltipla? Para obter condições de promoção de saberes a todos que estão na escola, é preciso também refletir acerca de como nos relacionamos com os nossos próprios saberes, assim com os dos outros.

Assim, ao adentrar na gestão dos processos educativos dos estudantes, analisamos os movimentos dos professores que têm alunos com deficiência múltipla em sala de aula. Nosso pressuposto é que os alunos com deficiência múltipla demandam uma proposta de trabalho diferenciada em sala de aula, com recursos e estratégias que os permitam se envolver no processo de (re)criação do conhecimento.

No decorrer de nossa coleta de dados na escola, observamos o planejamento da professora da turma do 4º ano, na qual estuda um dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Durante a observação participante, procuramos entender como era a relação do aluno com a professora, com a turma e com o aprendizado na sala de aula, a partir do ângulo da própria professora. E ela respondeu: "Procure a Carmem, ela é que é a professora de Denis. Ele chega quietinho, senta e fica lá, não participa de nada, é só isso que sei!".

Estranhamos o fato de a professora não assumir Denis como seu aluno. Ela nos apresenta pistas de que é a intérprete que tem a responsabilidade de ensinar. Nesse caso, o trabalho pedagógico com o aluno Dênis é circunscrito a Carmem, que teria a função de intérprete. A professora da turma entende que Dênis é aluno da intérprete, ou seja, a responsável pelas ações "pedagógicas" com o aluno, conforme transcrição de parte da entrevista com a intérprete.

"De vez em quando, ela (a professora) vem na mesa, observa o que ele tá fazendo, às vezes faz algum elogio, **mas o pedagógico**, a parte de escrita, adaptação, ela não interfere em nada, isso sou eu mesmo. Eu é que tenho que correr atrás, procurar. Igual agora, eu vou até apresentar meu trabalho no curso que estou fazendo. Enfim, eu trabalho mais como professor de apoio do que como intérprete. Eu tenho as duas funções. Eu até preparei as letras, os números para poder ajudar ele nessa parte, mas sou eu mesmo. Mas ela corrige as provas..."

(CARMEM - Entrevista – out. 2014)

Por outro lado, observamos também que a pedagoga tem dificuldade de articular a gestão pedagógica com os professores. Percebemos, ao entrevistá-la, que a forma como ela e a professora lidavam com as ações pedagógicas voltadas para a escolarização do aluno com deficiência múltipla estava relacionada com a imagem que a escola havia produzido do estudante com deficiência: um sujeito limitado, com poucas possibilidades de aprendizagem e incapaz de acompanhar o que era ensinado aos demais alunos e que, pela sua limitação, necessitava de uma pessoa

ao seu lado para realizar o trabalho pedagógico. Com essa concepção – que perpassou também pela Política Educacional, ao contratar um professor em função de bidocência para acompanhar especificamente os alunos público da Educação Especial que demandassem estratégias pedagógicas diferenciadas – a pedagoga acreditava que, sem esse profissional, os alunos estavam desamparados, conforme afirmou na entrevista:

“Nós não sabemos o que planejar com esses alunos, quando tinha a bidocente, ela fazia as atividades, mas agora, esses alunos estão desamparados. Eu digo: professor, vamos estudar, precisamos conhecer as deficiências, vamos ver o que a gente pode fazer, de acordo com a deficiência, a gente tem que buscar...”

(PEDAGOGA – Bloco B – set. 2014)

A retirada do profissional bidocente⁴⁵ das salas de aula significou a impossibilidade de realização de um trabalho para os alunos com deficiência múltipla na escola. No caso dos estudantes que tinham intérprete na sala de aula, a responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem foi delegada a esse profissional.

Esse contexto nos leva a refletir sobre como fazer do planejamento das aulas um instrumento que potencializa os professores e os pedagogos a trabalhar com os alunos com deficiência múltipla, a vencer as questões e os desafios trazidos pelo seu jeito de ser e pelos interditos produzidos pela própria sociedade. Esse raciocínio é interessante, pois a falta de planejamento na escolarização desses alunos tem fortalecido a crença de que são sujeitos incapazes de serem envolvidos nas atividades que compõem o currículo escolar.

Por isso, temos apostado em uma perspectiva de trabalho em que a gestão dos processos educativos e administrativos na escola se articulem em busca de redes de apoio, necessárias às ações e intervenções junto aos alunos com deficiência múltipla. Para tanto, é necessário que os profissionais da escola acreditem na possibilidade de todos os alunos aprenderem, subjetivando a ideia de que os alunos com deficiência múltipla, mesmo que seja por meios diferenciados, são capazes. Refletindo com Vieira (2012, p. 194), “[...] quanto mais a pessoa se distancia do padrão de sujeito considerado capaz de aprender, dele se distancia a possibilidade de ser envolvido com a produção de conhecimento”.

⁴⁵ Essa questão foi discutida na análise da Política Municipal, no Capítulo IV.

Analizamos, nessa tensão, as relações que se estabelecem na gestão da escola entre a diretora, as pedagogas, os professores, os professores de Educação Especial e os alunos. Nessas relações, destacamos pelo menos três pontos merecedores de nossa atenção:

- a) o desafio na gestão da instituição escolar, tanto pela complexidade do espaço, quanto pelo número de funcionários, número de alunos, além dos problemas advindos da comunidade externa, por ser uma comunidade extremamente carente do ponto de vista social e econômico;
- b) a extrema preocupação com os resultados da escola nas avaliações de larga escala. Os professores reagem culpabilizando os alunos pelo resultado ruim que, na fala dos professores, é o resultado da “[...] pobreza, da violência, da ausência da família e de políticas sociais para a comunidade”.
- c) na gestão da Educação Especial na escola, a sala de recursos tornou-se o centro da Educação Especial, e a professora da sala de recursos é a sua referência. Os professores e as pedagogas transferem a responsabilidade das intervenções pedagógicas com os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla para a intérprete, no caso dos alunos surdos.

Os conhecimentos específicos da Educação Especial são delegados às “pessoas específicas da área”. Parece que os profissionais da escola compreendem que o currículo a ser trabalhado com os alunos com deficiência múltipla deve ser um “currículo especial”, totalmente desarticulado do conhecimento cultural e historicamente sistematizado do qual todos devem ter o direito de se apropriar.

Dessa forma, muitos “trabalhos especializados” são realizados com os alunos em nome da formulação de conceitos, desenvolvimento da atenção, percepção, imaginação, concentração, estímulo à memória, mas sem um planejamento que sustente o processo educacional desse sujeito, e o pior, sem uma articulação com os objetivos educacionais propostos para a sala comum. São ações isoladas que pouco dialogam com o trabalho educativo desenvolvido pela escola de maneira mais

ampla. Reduz-se todo esse movimento a trabalhos com jogos, atividades de recorte e colagens, uso de materiais pedagógicos, mas com poucas interseções com uma ação planejada que faça dialogar as ações da sala de aula comum com a do atendimento educacional especializado.

Assim, defendemos que a escola deve superar essa abordagem centrada no indivíduo, ou seja, que focaliza ora o aluno, ora a deficiência, e que, ao contrário, valorize a coletividade e o engajamento mútuo para que esses alunos aprendam na escola. Nesse sentido, compreender a relação com os saberes é uma importante tarefa, considerando, sobretudo, o ser humano como sujeito que aprende e se constitui na relação com o outro (ELIAS, 1994a). É na relação com o outro, com o conhecimento na/da escola que as práticas de escolarização da criança com deficiência múltipla devem se constituir. É na relação com o conhecimento historicamente constituído que a diretora, as (os) pedagogas(os) e professores(as) deveriam inventar e inovar as práticas de acesso de todos os alunos ao conhecimento, inclusive dos alunos com deficiência múltipla.

2ª TENSÃO: Os diagnósticos dos alunos com deficiência múltipla matriculados na Escola “Três em Um”

Neste item, pretendemos discutir as tensões relacionadas com o diagnóstico dos alunos com deficiência múltipla. No segundo capítulo, tratamos do conceito de "deficiência múltipla", neste momento, colocamos em análise **os diagnósticos dos alunos da Escola "Três em Um"**. Para ilustrar os momentos vividos, selecionamos algumas “cenas” referentes ao diagnóstico dos alunos com deficiência múltipla.

Problematizamos, nos capítulos anteriores, as controvérsias em torno do diagnóstico de deficiência múltipla, a começar pelos documentos oficiais e pelas orientações do Censo Escolar, os quais delimitam as ações dos sujeitos que informam os dados correspondentes a esse grupo.

Os dados do setor de Educação Especial do município mostraram o número de oito alunos com deficiência múltipla matriculados na Escola "Três em Um". Buscamos entender a leitura que a escola vem fazendo dos laudos clínicos desses alunos. No

quadro abaixo, apresentamos um panorama com a transcrição do laudo correspondente a cada sujeito.

QUADRO 13 – Panorama dos laudos dos alunos com deficiência múltipla

NOME FICTICIO DO ALUNO	ÁREA CLÍNICA	LAUDO
Willis	Neurologista	História de hipóxia cerebral perinatal, evolução com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Necessita de tratamento em unidade de Apoio Multidisciplinar (Apae)
Denis	Neurologista	Adolescente com PC (G80.0), com perda de audição bilateral neurossensorial (H90.3). Sem condições de vida independente, provavelmente por causa genética
Liliane (irmã de Denis)	Neurologista	Adolescente com PC (G80.0), com perda de audição bilateral neurossensorial (H90.3). Sem condições de vida independente, provavelmente por causa genética
Gustavo	Hospital das Clínicas - clínica geral	Síndrome genética a esclarecer, microcefalia, atraso cognitivo
Tayara	Neurologista	Paralisia cerebral, eplepsia de difícil controle, com atraso global no desenvolvimento. Paciente necessita de acompanhamento regular de equipe multidisciplinar (fisioterapia; fonoaudiologia, neurologia pediatria) (CID 10: G80, G40)
Lara	Neurologia	Apresenta prejuízo do desenvolvimento psiquicomotor devido a sequelas de parto tardio (CID G. 80 – PC)
Caio Bruno	Neurologista	Portador de hidrocefalia e retardo mental leve (Cid. F 70 e G 91)
Pedro	Neurologia	Criança portadora de autismo infantil em tratamento multidisciplinar (CID F84.0)

Fonte: Elaboração própria a partir da leitura dos laudos arquivados na escola.

O quadro nos mostra que o termo “deficiência múltipla” não é definido nos laudos clínicos dos alunos. No entanto, entendemos que a deficiência múltipla é caracterizada pelo conjunto de comprometimentos a que uma pessoa pode ser acometida, em consequência de uma deficiência ou mais deficiências. Portanto, não é tão simples para a escola informar esses alunos no Censo Escolar, já que o tipo de deficiência apresentado no laudo clínico não confere com os tipos de deficiência com que os alunos, público da Educação Especial, devem ser informados no Censo Escolar.

Os alunos diagnosticados com deficiência múltipla matriculados na escola, cada qual a seu modo, apresentam comprometimentos em diversas áreas: na área motora, no desenvolvimento da linguagem, na interação social. As dificuldades demonstradas por esses alunos fazem com que a aprendizagem demande apoios diferenciados. Nunes (2001, p. 16) comenta que "Educar crianças com deficiência múltipla é um processo complexo. As estratégias educacionais adequadas a uma criança poderão não ser para outra. Cada uma é um ser único, é difícil generalizar uma abordagem que seja para todos adequada".

A partir do laudo clínico, a equipe da Secretaria de Educação traz a questão do diagnóstico do aluno com deficiência múltipla como um dos grandes desafios também para a gestão municipal. De acordo com a coordenadora da equipe:

[...] quando a gente se depara com um aluno severamente comprometido na escola, pra avaliar com um laudo médico pra analisar, parece que a gente não sabe nada, porque é tão complexo, as leituras se divergem, nosso olhar também. É uma dificuldade definir qual é o aluno que tem deficiência múltipla, justamente porque o nosso olhar é pedagógico. De repente se tivesse uma interação com a Saúde, com a Ação Social, com as outras secretarias [...], não dá pra gente sozinho falar sobre isso, porque o laudo não vem dizendo isso, parece simples. Mas a gente tem essa definição do atraso do desenvolvimento neuropsicomotor com a gente desde o ano passado, é deficiência múltipla, então a gente entende dessa forma, mas se tem inúmeras dúvidas".
(REGIANE – entrevista /jul. 2014).

Conforme a narrativa da gestora da Educação Especial da rede municipal, não é simples definir o diagnóstico de deficiência múltipla apenas com o "olhar do pedagógico". Como apresentado, nenhuma das intercorrências biológicas ou, ainda, dos diferentes comprometimentos que o sujeito possa ter adquirido se configura em um laudo de "deficiência múltipla". Isso significa que a definição do termo "deficiência múltipla" deve ser dada pela própria equipe, ou pela professora da sala de recursos, de acordo com o grau e os diferentes comprometimentos que o sujeito apresente.

Nesse sentido, podemos concluir que a deficiência múltipla é uma construção social, que se dá pela necessidade de nomear algo (para definir recursos, padronizar conceitos, saber de quem se está falando de forma genérica, etc). Assim como a história de vida de cada sujeito, também é uma construção social marcada pelo diagnóstico que a família recebeu. Alguns diagnósticos são dados quando a criança

nasce e outros durante os primeiros meses/anos de vida. A forma como o sujeito acometido de uma ou mais deficiências se constitui cultural e socialmente é que vai estabelecendo uma “deficiência múltipla”, visto que o agravamento da deficiência vai depender das condições de vida e dos recursos disponíveis a esses sujeitos.

Além disso, é preciso considerar o quanto se oferece de recursos a essas pessoas. Por outro lado, sabemos que o diagnóstico define, marca o sujeito que, aos poucos, vai se constituindo e, em muitos casos, é subjetivado pelas expectativas do outro. O caso do diagnóstico de Gustavo, que relatamos a seguir, chamou-nos a atenção pelo fato de ele ter recebido um diagnóstico nos primeiros anos de vida e, ao longo de sua história, esse diagnóstico ter sido mudado. Nesse caso, a mudança de um diagnóstico interferiu diretamente para a mudança dos dispositivos e recursos disponíveis para a sua escolarização, como podemos observar na fala da professora do atendimento educacional especializado:

“Quando Gustavo chegou aqui, ele tinha laudo de ‘deficiência auditiva’, foi atendido até o ano passado como ‘D.A.’, tinha até intérprete na sala de aula. Foi surdo durante muito tempo, mas, com o tempo, foi feito um teste com ele, quando veio para a sala de recursos e desconfiamos que ele ouvisse. Depois, pedimos à mãe que procurasse um otorrino para fazer uns testes, e ele fez o ‘Bera’. Quando chegou o resultado, todos ficaram surpresos, pois ele ouvia. A audição dele é 100% boa. Depois disso, ele deixou de ter intérprete, mas já sabia até alguns sinais. E aí começamos a fazer um outro trabalho com ele, focamos mais na alfabetização. Hoje ele já reconhece as letras, está silabando, do jeito dele já lê as palavras [...]”

(ELIANA - Diário reflexivo / jul.2014)

Gustavo é acometido de paralisia cerebral leve, tem dificuldades em vários aspectos, como: locomoção, linguagem e cognição. Apresenta problema de articulação na fala, o que justificou que, durante alguns anos, ele fosse diagnosticado como surdo, possibilidade desconsiderada depois de ter sido submetido a exames específicos na área da surdez. Diante dessa situação, perguntamo-nos: como são realizados os diagnósticos dos alunos público-alvo da Educação Especial? Quais os impactos de um diagnóstico clínico “errado” na vida de um indivíduo?

Trabalhos como o de Bridi (2011) apontam que os documentos orientadores e normativos refletem a pouca clareza conceitual e terminológica sobre os sujeitos da Educação Especial, principalmente os que tratam do contingente de alunos com

deficiência mental. Se, por um lado, a não exigência de um laudo clínico pode representar uma possibilidade de construção de outras leituras sobre os alunos com percursos singulares, por outro, um laudo apenas clínico não pode ser tomado pela escola sem análise.

No caso de Gustavo, o laudo clínico foi considerado como verdade absoluta, e só foi contestado bem mais tarde, pela professora do atendimento educacional especializado. Durante o período em que os profissionais da escola e do atendimento educacional especializado acreditavam que Gustavo era surdo, foi tomado um grande tempo desse aluno voltado para o ensino de Libras, acreditando-se que ele não ouvia. Ele conseguiu aprender vários sinais, mas esse tempo poderia ter sido aproveitado para a aprendizagem demandadas pelo aluno. E ainda nos perguntamos: Quais subjetividades foram criadas em um aluno que foi tomado como surdo sem ter sido?

Ao conversar com a mãe de Gustavo, percebemos que, em sua simplicidade, fala da diferença que seu filho teve ao mudar de escola e iniciar o atendimento na sala de recursos: "[...] antes ele só tinha uma professora de Libras na sala de aula, mas agora está melhor, pois ele tem uma professora na sala de aula e ainda vem para o atendimento à tarde (AEE)". Aqui, vemos nitidamente as políticas públicas de inclusão escolar atravessarem a vida dos sujeitos, normatizando, definindo lugares, subjetivando professores e alunos público-alvo da Educação Especial.

Outro aspecto que destacamos nesse caso é que a definição da política educacional e o seu financiamento se tornam cada vez mais importantes para a implementação das ações nas escolas. Conforme vimos, um laudo ou um diagnóstico traz para a escola profissionais de apoio, recursos, materiais e necessidade de formação. À medida que o conhecimento se aprofunda e adensa, os sujeitos se tornam mais interdependentes. Essa interdependência vai sendo balizada pelas inter-relações, mediadas pelo conhecimento. O conhecimento não nos torna mais autônomos e independentes, mas intensifica as dependências. Quanto mais avançamos no conhecimento, mais temos ligações e ampliação de jogos simultâneos que precisamos jogar (ELIAS, 2005): com a Saúde, com a Assistência Social, com as

instituições privadas que prestam serviços, com os pais, com os estudantes (pois eles precisam ser vistos de outro lugar).

Enquanto Gustavo "era diagnosticado como surdo", ele tinha uma professora de Libras, e isso durou aproximadamente três anos. Após uma avaliação, um novo diagnóstico modifica a vida desse sujeito, ele deixa de ter uma professora de Libras e passa a ser público do atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais.

Outra situação merecedora de destaque é o diagnóstico de Denis. A professora conhece e já memorizou todos os CIDs dos alunos: "[...] ele tem o Cid 10, 80 e o CID H 90, é deficiência mental leve, então o que eu acho difícil é a parte da alfabetização mesmo". Aparentemente, Denis não é tão comprometido. Ele é surdo, o diagnóstico está posto! Mas, ao conhecer melhor a história dele e da sua irmã, verificamos que seu processo de alfabetização se complexifica com a deficiência intelectual, já que tem dificuldades com a língua de sinais.

A intérprete apresenta várias dificuldades ao trabalhar com Denis, justificando a dificuldade de ele aprender em face às suas deficiências.

"[...] Ele é surdo profundo. Não ouve nada, mas a mãe dele fez uma lavagem no ouvido, aqui mesmo, em São Mateus, e vai levar ele para Vitória para colocar um aparelho. Aí não sei se depois do aparelho ele vai conseguir ouvir. Se o médico falou que ele pode colocar o aparelho acho que ele pode ouvir".

(INTÉRPRETE – Entrevista / set. 2014).

No jogo social, o laudo vai ocupando uma margem de poder mais significativa, a partir da leitura que os profissionais fazem dele. A relação dos professores com o diagnóstico que o laudo médico apresenta vai constituindo a crença e justificando a "não aprendizagem" dos alunos. Nesse caso, o poder está na relação que a escola (professores, pedagogos e outros profissionais) tem com o laudo (diagnóstico) dos alunos com deficiência múltipla.

Essas crenças que os profissionais da escola interpõem sobre o diagnóstico constituem o que Elias (2002) denomina de "fundo social do conhecimento". Um

pouco da ideia de base de apoio, uma referência para a organização da vida em sociedade. É assim que nos tornamos os adultos que somos: acreditando e compartilhando as crenças das gerações que nos antecederam. Mas isso não significa que os indivíduos não possam mudar a rota. Mas a mudança é lenta, pois os próprios indivíduos (revolucionários) estão presos às teias das relações que estão fundamentadas e justamente (muitas vezes) nas crenças que eles pretendem desafiar.

Nesse caso, os profissionais da escola estão presos à forma como a humanidade constituiu os diagnósticos. Originário da palavra grega *diagnostikós*, significa conhecer, discernir (VASQUES, 2008). O conceito está ligado à Medicina, pois historicamente, foi a Medicina que instituiu esse conceito, diferenciando o normal do patológico. Nessa perspectiva, "Diagnosticar é também, decidir sobre a normalidade e patologia. É novamente a Medicina que, primeiramente, lida com essa questão e, para preservar a vida, decide sobre estados mórbidos em sua diferença com a saúde" (VASQUES, 2008, p. 108).

Segundo Vasques (2008), as possibilidades educacionais encontram-se atreladas à compreensão do educador e da escola em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam. Ao se estar convencido de que determinado diagnóstico acarreta inevitavelmente certo tipo de personalidade, não se fará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo "especial" de ser. Assim, o diagnóstico dado ao aluno Denis impõe-lhe o peso da deficiência mental e marca seu jeito de ser diferente, como marca as im(possibilidades) de aprender.

Conforme Figueiredo e Tenório (2002, p. 42), "Assim como um diagnóstico decorre de uma definição prévia (explícita ou implícita) sobre a função terapêutica, também influencia, ele mesmo, os alcances de um tratamento". Da mesma maneira, o diagnóstico de um aluno com deficiência múltipla influencia os alcances das possibilidades de apropriação do conhecimento.

Destacamos também as (im)possibilidades que o laudo implica para a família. Geralmente, quando a criança tem deficiência múltipla, a conclusão do diagnóstico

se torna um sofrimento para as famílias, sobretudo nos casos de deficiência grave. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2004) e Souza (2010) afirmam que, quando se trata de uma família que recebe um bebê com deficiência grave, o impacto é ainda maior, os pais vivenciam sentimentos de profunda angústia, dor e desespero. Afirmam, ainda, as autoras que, nesses casos, existem muitos agravantes, entre eles, a ausência de um diagnóstico preciso e precoce, assim como as incertezas causadas por prognósticos incorretos que levam a uma desorientação em relação aos caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento da criança.

Em alguns casos, o fechamento do diagnóstico se transforma em uma “tortura” para a família, sobretudo para aquelas que residem distante dos centros médicos, pois os problemas se ampliam pela falta de especialistas e pela dificuldade de deslocamento para realização de exames especializados. Nessa situação, a busca pelo diagnóstico se torna interminável. Ilustramos essa situação com o caso da aluna Dany:

“Ela foi uma criança normal, começou a se desenvolver normal, nos primeiros meses foi normal. Sustentou a cabeça, engatinhou, caminhou, tudo normal. Ela chegou a andar, falava papai e mamãe. Começou a andar com um ano, normal Ela começou a demonstrar modificação na marcha com dois anos e sete meses, começou a andar nas pontas dos pés, começou a cair muito, aí parou de querer aprender, não prestava atenção, tentava ensinar, mas ela desviava a atenção da gente com outra coisa, e foi só piorando. Nessa época, procurei o neurologista. Ele dizia que isso era normal, a marcha, no caso, a fala ele nem falou nada. Ele falou que talvez fosse uma mania dela. Também ele pediu uma ressonância e não deu nada, depois disso ele passou outro exame que eu não lembro qual é, mas também não deu nada, e ele encaminhou para a Apae e deu como paralisia. Ela foi perdendo os movimentos aos poucos, até um ano e meio atrás ela andava, com dificuldade, mas andava, agora ela não anda de jeito nenhum. Ela não tem força para sustentar o peso, nas pernas. Na metade do ano passado, ela começou a atrofiar os braços e perder a sustentação do tronco também. Não consegue mais ficar sentada sem apoio.

(Mãe da Dany – Entrevista / set. 2014)

O diagnóstico de Dany, para a Medicina, ainda se constitui em uma incógnita, mas, na escola, ela é uma aluna com deficiência múltipla pelo fato de ter prejuízos em várias áreas e demandar apoios para sua aprendizagem. A escola também não sabe muito bem o que fazer para que ela se aproprie do conhecimento, mas vem se organizando com os recursos possíveis, os quais nem sempre dependem da escola, mas da Secretaria de Educação.

Assim como a Dany, Lara é outra aluna com diagnóstico de deficiência múltipla, acometida de paralisia cerebral, com comprometimentos motores e de fala. Não tem laudo de deficiência intelectual ou mental, mas os professores acreditam que ela tenha deficiência mental, pois relacionam suas limitações físico-motoras com as impossibilidades de aprendizagem. E mais, no caso dos alunos com “paralisia cerebral”, os profissionais associam à ideia de “cérebro lesado”, conforme analisa Correia (2014, p. 45):

[...] Os desafios e incapacidades, principalmente acadêmicos, relativos aos sujeitos com Paralisia Cerebral e também aos professores que com eles se relacionam, associam-se, no caso dos professores, à própria sugestão do termo como cérebro lesado e às limitações físico-motoras e fonoarticulatórias dos alunos. As questões linguísticas e de comunicação são vistas sob uma perspectiva de impossibilidades e assumem um peso significativamente negativo quando esses sujeitos não escrevem e não falam, encerrando-se aí as possibilidades de interação, aprendizado e desenvolvimento socio educacional.

Pactuamos com essas ideias, uma vez que a criança acometida de paralisia cerebral, como é o caso dos alunos Lara, Dany, Liliane e Daniel, é marcada por um diagnóstico com um peso significativamente negativo e, mesmo que não apresente deficiência mental, o diagnóstico deixa a marca da incapacidade e da impossibilidade de aprendizado e desenvolvimento socioeducacional. Contrariamente à marca advinda do laudo, Lara, por exemplo, tem potencial para o aprendizado, mesmo que esse potencial não seja levado em conta. Sua capacidade é invisibilizada diante da marca do diagnóstico de “paralisia cerebral”. Lara é identificada como não correspondente ao padrão idealizado de aluna, e isso faz com que seu lugar social, seu *status*, seu papel de aluna e suas interações sejam permeadas e validadas por essa idealização.

3ª TENSÃO: A apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência múltipla

Nessa terceira tensão, discutiremos sobre a apropriação dos conhecimentos pelos alunos com deficiência múltipla na Escola "Três em Um". Nessa configuração, pretendemos analisar a relação dos alunos com a escola, com a sala de aula, com os professores e com o conhecimento. A escolarização de pessoas com diagnóstico de deficiência múltipla se apresenta como um grande desafio em meio a uma

realidade de ensino que ainda luta com problemas graves de infraestrutura, salas de aula superlotadas, dentre tantas outras dificuldades, apontadas em trabalhos como os de Gonçalves (2008), Vieira (2012), Correia (2014) e outros, os quais explanam sobre diferentes possibilidades de acesso ao currículo escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial, no coletivo da sala de aula comum.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre os indícios de possibilidades de apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência múltipla na escola comum. Nos recortes que apresentamos, trazemos a observação do cotidiano pesquisado, olhado por "dentro". Adentramos nas salas de aula de ensino comum, nas salas de atendimento educacional especializado, nos movimentos produzidos pelos docentes no trabalho com os alunos diagnosticados com deficiência múltipla. A discussão que trazemos nessa tensão, possibilita-nos entender a complexidade do trabalho com o aluno que apresenta comprometimentos mais severos que culminam, de modo sucinto, na "associação de uma ou mais deficiências". Ser surdo, por exemplo, demanda de conhecimentos e recursos para que o aluno aprenda a língua de sinais, no entanto, quando o sujeito é paralisado cerebral e surdo, necessita de outros recursos e conhecimentos que sustentem uma prática que lhe possibilite se apropriar dos conhecimentos por outras vias.

A dificuldade de Denis na alfabetização move a intérprete a tomar consciência de que necessita se apropriar de conhecimentos para atuar na alfabetização na área da surdez, conforme relata:

“Pretendo ir além, pretendo fazer um curso na área de alfabetização para ajudar. De repente, se ele não fosse deficiente múltiplo, só fosse surdo, não teria tanta dificuldade, porque ele é um menino inteligente. Pretendo fazer outros cursos para ajudar não só ele, mas outras pessoas.”

(CARMEM – entrevista / set.2014)

A intérprete Carmem se sente responsável pelo conhecimento do qual Denis se apropria na escola. Reconhece suas dificuldades em mediar a apropriação da língua materna junto ao aluno, já que ele apresenta outros comprometimentos. Os estudos de Góes (1999), Quadros (2004), Lacerda (2006), entre outros, apontam que os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos. Desse modo, no caso

de crianças surdas, o atraso na aquisição de uma língua pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua. Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas se encontram defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Ainda segundo Quadros (2004), as crianças surdas estabelecem visualmente as relações de significação com a escrita. A criança surda, por ter uma língua visuo-espacial, busca nela o sentido que a levará a entender a escrita em língua portuguesa, mas, para isso, é importante que o seu direito seja respeitado: ter acesso à língua de sinais como primeira língua e aprender a língua portuguesa como segunda língua.

Ao aluno Denis estava sendo negado o direito de aprender a língua de sinais como língua materna. Talvez seja essa a justificativa para suas dificuldades na aprendizagem da alfabetização. Tomando as observações realizadas em sala de aula, nossa aposta era que o aluno conseguiria se apropriar dos conhecimentos, mesmo que não conseguisse se expressar com os sinais convencionais de Libras. Tentamos perceber esses indícios nas observações e conversas com a intérprete. O recorte é ilustrativo de uma conversa sobre a prova de Ciências:

Carmem – Você vê que ele desenhou uma planta, um sapo e um micro-organismo;

Pesquisadora – Então associou com o que foi trabalhado em sala?

Carmem – Sim, ele lembrou. Só faltou desenhar o clima. Mas você vê que ele lembrou; Essa adaptação faltou eu fazer para ele. Ele precisa disso, de desenhar, de adaptar as atividades. Na verdade, ele precisa de um atendimento educacional especializado no contraturno. Ele é bom de memória, quando ele consegue entender, ele não esquece. Agora escrever, ele não consegue.

Pesquisadora – Mas ele também tem comprometimento motor, e isso dificulta a escrita.

Carmem – Pois é, ele é múltiplo, por isso pedi para colocar todos os CIDs lá. Entendeu? Para copiar, ele é muito demorado. Ele consegue, mas demora muito, muito mesmo. Eu pedi para fazer isso aqui, mas demora muito, ainda mais essa letrinha aqui. Olha, aqui ele nem terminou... Na aula de Inglês, é a mesma coisa, desenha muito bem, repete – é copista – cruzadinha ele faz muito bem. Em Matemática ele faz soma com muita dificuldade, Português ele não sabe nada. Você tem que quase dar pronto pra ele. Isso aqui eu recortei e pedi para ele colocar (a atividade estava perfeita). É muito difícil trabalhar com ele. Se ele soubesse ler, seria mais fácil, mas, quando eles não são

alfabetizados, é muito difícil, tudo você tem que dar "cola", é copista. Se falar que é da "mãozinha", ele ainda faz, mas não sabe o que está fazendo.

(CARMEM – Intérprete de Libras / set. 2014)

O excerto nos dá pistas de que Denis vem se apropriando do conhecimento na escola. Ele se encontra no 4º ano do ensino fundamental, mas, pelo fato de ainda não ter se apropriado da escrita, não consegue expressar as respostas ao que lhe é solicitado. A intérprete justifica essa dificuldade do aluno devido à sua falta de conhecimento na área de alfabetização em Libras. Em outros momentos, justifica a não aprendizagem pelo fato de o aluno ter deficiência múltipla.

Nesse sentido, Elias (2002, p 74) nos ajuda a entender a importância de uma comunicação para que o aluno se aproprie dos conhecimentos:

As imagens da memória podem, num instante, iluminar a relação no espaço e no tempo de um acontecimento face a outros acontecimentos. Elas têm um caráter integrador. Num mundo em que vivemos ao lado de outras pessoas, é difícil imaginar a possibilidade de separar a função linguística do conhecimento, ou, mais especificamente, a sua função como meio de comunicação, em relação às outras funções do conhecimento.

A apropriação do conhecimento se dá na relação com o outro. Para tanto, o estabelecimento de uma comunicação é imprescindível. Conforme aponta Elias (1994a), não imaginamos a possibilidade de separar a função linguística do conhecimento. Isso é fundamental para pensarmos as questões relacionadas com a apropriação do conhecimento por todos os alunos.

No recorte anterior, Denis demonstra que se apropriou dos conhecimentos ensinados na área de Ciências, por meio das imagens que registrou em sua memória. Com essas imagens, signos visuais, Denis se comunica com o mundo, com a intérprete e demonstra os conhecimentos dos quais se apropriou na sala de aula, em contato com os colegas, com a professora da turma e com a intérprete. Assim, ressaltamos que a aquisição da linguagem das crianças surdas se dá a partir da capacidade humana de significação (ELIAS, 2002), que se apresenta como uma competência específica para a produção e reconhecimento de signos, permitindo produzir significados.

Insta informar que nos apoiamos, no decorrer do texto, em observações em sala de aula e entrevista com a intérprete, pelo fato de essa profissional estar mais comprometida com a aprendizagem desses alunos do que a professora da sala de aula. Contudo, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem é responsabilidade de ambos, professores e intérpretes, conforme aponta Lacerda (2006, p 174):

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. Isso é premente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais, mas deve estar presente também em níveis mais elevados de ensino, porque se trata de um trabalho com finalidade educacional que pretende alcançar a aprendizagem.

É no sentido que indicado por Lacerda (2006), que a intérprete vem assumindo o compromisso com a aprendizagem do aluno, mesmo diante das dificuldades com as quais ela se depara no cotidiano da escola, como a falta de um planejamento conjunto, a falta de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula. A intérprete afirma tentar fazer o melhor possível num espaço adverso e cheio de dificuldades de relacionamentos, uma vez que o professor não assume seu papel diante do aluno surdo, delegando essa função ou propondo atividades que não fazem qualquer sentido para o aluno. Por outro lado, com essa atitude, a intérprete reforça o descompromisso do professor da classe comum com o aluno público alvo da Educação Especial.

A seguir ilustramos a questão com mais um recorte de entrevista, com a intérprete, descrevendo um pouco mais sobre as potencialidades e possibilidades de apropriação de conhecimentos por alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

“Ele dá conta de muita coisa, sim. É isso que eu falo, **mesmo que ele seja múltiplo**, a deficiência mental dele é leve, então ele consegue aprender. Então eu falo que a única coisa que perturba, que eu vejo que não anda, é a parte da alfabetização. Até o momento ele não foi alfabetizado. Eu

estou trabalhando isso como ele, mas, eu estou achando muito difícil, porque não sei se isso já começou desde o início, ou se eu, é só agora que estou trabalhando com ele a alfabetização, não sei, só sei que estou achando muito difícil trabalhar com ele, aprender mesmo aprender a ler e escrever.

Alguma coisa ele já sabe, alguma figura que apresento para ele, ele consegue fazer o nome, palavras pequenas, do tipo quatro letras, três letras, ele consegue fazer. Por exemplo, eu apresento a figura de uma escola, e ele consegue, fazer "es", "co", às vezes ele não lembra do "la", mas, se for uma palavra como "bala", "bola", ele consegue. Então, por mais que ele tenha deficiência mental, já é um avanço. Não sei como classificar o problema mental dele, porque, na verdade, ele consegue aprender coisas que uma **criança com deficiência mental não aprenderia**. É demorado? É, mas a gente consegue.”

(CARMEM – Intérprete de Libras / set. 2014)

Sabemos da carência de estudos e pesquisas na área de alfabetização de alunos surdos. Diante dessas peculiaridades, muitos pesquisadores têm procurado evidências da alfabetização da criança surda em textos escritos produzidos por elas, sem considerar as condições de produção que permeiam o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nessa perspectiva, a “[...] análise baseia-se no que já está pronto, sem uma preocupação com os caminhos que a criança percorreu para fazer a sua produção escrita” (RODRIGUES, 2009, p. 16).

Salientamos que o caminho percorrido pela pessoa surda, durante o processo de apropriação da escrita, por meio de estímulos visuais, faz com que esse processo tenha mais sentido para ela. A Libras é o elemento indispensável para que essa apropriação aconteça com sucesso, pois é a língua que dará o subsídio necessário, visto que ela é a língua natural da pessoa surda (GONÇALVES; SANTOS, 2012). Contudo, quando tratamos de alunos com deficiência múltipla, no caso dos irmãos Denis e Liliane, surdez e paralisia cerebral, com suposto déficit cognitivo, o desafio se amplia e o professor deve ousar buscar outros recursos mediadores da aprendizagem, como os estímulos visuais, e até mesmo os recursos de comunicação alternativa.

Quanto aos outros alunos com deficiência múltipla, que não têm o professor especializado e/ou a intérprete para mediar a apropriação do conhecimento? Se o professor da sala de aula não assume a responsabilidade em ensinar a todos os alunos, como fica a apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência múltipla. Conforme nos diz Meirieu (2006), para ajudarmos os alunos a construir os conceitos, precisamos propiciar as mediações necessárias. O autor ainda esclarece

que a pergunta que devemos fazer para a construção desses movimentos é: “[...] Que ação o aluno deve realizar sobre tal objeto para chegar ao conhecimento?” (MEIRIEU, 2006, p. 42). No caso dos alunos com deficiência múltipla, não é diferente, é necessário que façamos essa mesma pergunta. No entanto, entendemos que a “ação sobre o objeto” deve ser mediada, nesse caso, pelo professor.

A escolarização de pessoas com deficiência múltipla ainda se apresenta como um grande desafio em meio a uma realidade de ensino que se depara com problemas graves de infraestrutura, salas de aula superlotadas, dentre tantas outras dificuldades. Nesse sentido, como um aluno que apresenta especificidades mais acentuadas, como é o caso de uma pessoa com deficiência múltipla, pode ser de fato incluído e se apropriar do conhecimento e não apenas ser inserido na escola que temos? O episódio que se segue é uma observação realizada na sala do 4º ano, com a aluna Lara, e ilustra tais dificuldades:

“[...] a professora escreveu no quadro o assunto: Infância e adolescência. E começou ditando o conteúdo. Lara novamente ficou sem participar da aula. No final do ditado, uma aluna chega perto de Lara e pergunta: Você é adolescente? Com um sorriso, Lara anunciou que sim. A professora continua a explicação como se fosse algo distante dos alunos e disse que, quando retornasse para a escola, levaria os alunos no LIED para pesquisar sobre as idades e etapas da infância e adolescência. Lara novamente sorriu com muita satisfação, como se gostasse muito de ir ao LIED [...]”.

“A aula ainda não havia terminado, e a cuidadora chamou Lara para sair da sala. Perguntei por que estariam saindo e ela explicou que Lara deve sair antes do horário do recreio, por causa do tumulto que os outros fazem. E saímos segurando de cada lado da Lara, com sua marcha toda desequilibrada, esbarrando nas cadeiras, e a aula continuando como se nada tivesse acontecendo...”

(Diário de Campo – set.2014)

A escolaridade para Lara parece ter uma outra lógica. Observa-se uma conformidade de todos os envolvidos pelo fato de Lara não participar das mesmas atividades da turma. Parece que nem os alunos estranham o fato de ela não realizar as atividades. A todo momento, é confirmado que o espaço de Lara na escola é demarcado pela exclusão, pela impossibilidade e pela negação. A descrença nas capacidades e a forma como o indivíduo com deficiência múltipla é considerado na sociedade nega a pessoa como sujeito de conhecimento, criando um estigma de grupo inferior, conforme Elias (2000, p. 24) nos diz:

Afixar o rótulo de 'valor humano inferior' a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo [...].

O rótulo de Lara é visível na forma como se relaciona com a turma, com os professores e com o conhecimento. O estigma da "incapacidade" penetra na sua autoimagem, deixando-a mais enfraquecida e a desarma das possibilidades de se apropriar do conhecimento.

Ainda segundo Vieira (2010), o não acesso aos conhecimentos explorados nos cotidianos escolares contribui para que alunos público da Educação Especial sejam subjetivados como não propensos à aprendizagem e "ineducáveis". Nas palavras de Meirieu (2005), a tarefa do educador é colocar o estudante em contextos desafiadores para que ele possa contar com as mediações dos outros, mas também com certa autonomia em relação às suas aprendizagens.

Nesse contexto, ao realizarmos um grupo focal com os professores de Lara (professora de Português, Matemática, Ciências, Educação Física e Artes), todos evidenciaram um discurso de que são favoráveis à inclusão de Lara na sala de aula, mas são unânimes ao falarem sobre sua impotência pessoal diante da aluna.

"Eu necessito de uma formação mesmo! Quando a vi pela primeira vez, a sensação que tive foi de um vazio, de impotência, que parece que a gente não vai conseguir fazer nada, por a gente ser leiga, a gente se sente muito despreparado."

Professora de Português

"Nós não sabemos o que seria sem a cuidadora. Como estaríamos aqui! Porque só vimos os avanços dela graças à cuidadora."

(Professora de Matemática – grupo focal / dez. 2014)

Diante das dificuldades, os professores apostam na formação, mostram angústias e necessidade de conhecimentos para tentar "fazer melhor". Jesus e Alves (2011, p. 27), apontam que:

Não nos parece possível dizer de adequação ou não deste ou daquele dispositivo e serviço, mas questionar como esses estão sendo praticados nas realidades locais e como atendem às necessidades dos profissionais da Educação, bem como analisar com eles/elas as formações que dispõem para realizar as suas tarefas, como avaliar sua táticas, sem perder de vista o eixo maior – aposta na aprendizagem do aluno .

Assim como os alunos, os professores também se colocam no lugar do "não saber" e acreditam que a saída está na formação, pois o conhecimento lhes daria a possibilidade de trabalhar com os alunos público da Educação Especial. Mas, que tipo de conhecimento seria necessário para as práticas inclusivas? Como os professores se apropriariam desses conhecimentos? Jesus e Alves (2011) nos ofertam uma pista, "analisar com eles/elas" quais conhecimentos necessitam na realização de suas tarefas.

Gonçalves (2008, p. 151) contribui nessa reflexão quando aborda a importância de um envolvimento de todos os sujeitos da escola, "[...] uma escola que pense junto com o professor, que pense no coletivo sua organização e sua função". Isso é fundamental, pois a escola, com todo o seu quadro de profissionais, é responsável pelo ensino, pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. No entanto, isso implica, no âmbito da organização da Política Educacional, a construção de uma rede de suportes ou apoios capaz de atender às necessidades de formação pessoal, à provisão de serviços (centrados na escola, na comunidade ou na região) e ao planejamento e avaliação das diretrizes políticas almejadas (MENDES, 2002, p. 76).

Quanto à provisão desses recursos, sobretudo de formação continuada, insta destacar que observamos, no município de São Mateus, uma preocupação, em nível de rede municipal de ensino, por uma política de formação de professores direcionada aos professores das salas de recursos e profissionais de apoio. Os professores das salas de recursos também participaram de uma formação com professores da Ufes, no Programa do Observatório Nacional de Educação Especial. E os professores de sala de aula comum? Quem é responsável pela formação deles? De qual qualidade estamos falando? Como construir espaços de reflexão e formação na escola? Quais redes e suportes vêm sendo instituídos pelo Poder Público para a garantia da escolarização dos alunos com deficiência múltipla? Muitos desafios ainda nos são colocados quando olhamos "por dentro" as práticas inclusivas.

Na continuidade de "olhar" a escola "por dentro", destacamos o caso do aluno Pedro, pelo fato de representar um grande desafio, conforme a fala da pedagoga:

“Pedro é um dos mais difíceis para nós. O ano passado tivemos uma cuidadora que não conseguiu ficar com ele. Passaram pelo menos umas três por aqui. Tivemos que arrumar um homem para dar conta dele, porque é grande e muito forte, às vezes precisamos ter força mesmo, para conter ele. Pedro não fica na sala de aula. Sempre foi assim. As cuidadoras só conseguem ficar com ele no pátio.”

Pedagoga – Bloco A – set. 2014.

Desde que iniciamos a pesquisa na escola, observávamos Pedro sempre no pátio, às vezes na entrada da escola com a cuidadora, e isso nos incomodava muito. Procuramos saber o porquê de ele não ficar na sala. E todos diziam que não era possível. Na entrevista com o professor de Pedro, questionamos também o fato:

“O caso do Pedro é o mais complicado, porque ele não fica dentro da sala de aula. Ele não consegue se concentrar dentro da sala de aula. Nós tivemos até uma evolução, que esse ano nós conseguimos levar ele entre 10 a 20 minutos. Então eu falo que é uma evolução, porque quem não conseguia entrar na sala de aula, agora ficar de 10 a 20 minutos dentro de uma sala já é uma conquista. Hoje mesmo ele entrou e ele ficou rindo da trava-língua que a turma estava fazendo. Agora não sei se ele estava de fato entendendo ou se estava rindo também porque os meninos estavam rindo.”

(Professor de Pedro - Entrevista – ago./2014)

O contexto vivenciado por Pedro revela um forte processo de exclusão dentro dos muros da escola, na medida em que ele não fica dentro da sala de aula e frequenta a escola parcialmente. Essa decisão foi pactuada entre a equipe da escola, a Apae e a Secretaria de Educação, pois entenderam que ele ficaria muito cansado se frequentasse a escola todos os dias.

Pedro é muito comprometido nos aspectos sociais. Tem dificuldade na comunicação oral e expressiva. Necessita de um trabalho sistematizado que encontre formas de comunicação e interação com o conhecimento. Esse trabalho não é realizado pela escola ou pela Apae. A cuidadora é a pessoa mais próxima do aluno, acompanha-o o tempo todo e ela acaba mediando alguma aprendizagem, mesmo sabendo das suas limitações, no que tange ao conhecimento e às atribuições de sua função.

Nesse recorte, analisamos que, mesmo diante da falta de um trabalho sistematizado para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos mais comprometidos, no caso de Pedro, há indícios de possibilidades/potencialidades.

“Nesse dia de observação, o aluno Pedro, estava em companhia da cuidadora, no pátio da escola, próximo ao portão de entrada. A cuidadora folheava uma revista e mostrava os números para o menino. Aproximamo-nos para saber o que eles estavam fazendo, e a cuidadora disse: ‘*Estamos contando até 10. O Pedro sabe contar!*’ Cheguei bem perto e pedi ao Pedro que me mostrasse como ele conta. E ele começou a apontar os números fazendo um som, mais ou menos assim: um, dói, tree, ato, iu ei, ee, oio, oi, ei e mostrou os números de um a dez. Elogiei a capacidade de ele contar e disse que seria muito bom se ele ficasse na sala de aula com os colegas, mas, imediatamente, a cuidadora respondeu que, se ele entrar na sala de aula, fica muito agitado, bate-se e bate nos colegas, e ninguém consegue segurá-lo.”

(Diário de campo – ago. 2014)

Trabalhar com Pedro exigia estratégias que o subjetivasse como aluno. Primeiro que fossem feitas tentativas de prender sua atenção em sala de aula, de forma dinâmica, buscando uma aproximação com ele para compreender os motivos pelos quais “não gostava da sala de aula”. Em segundo, de aceitá-lo como ele era. Isso significava pensar estratégias que facilitassem a comunicação com o aluno, organizar e planejar o ensino com recursos que viabilizassem sua aprendizagem e desenvolvimento, por exemplo, o uso da informática, alfabeto móvel magnetizado para sua alfabetização, dentro de um planejamento coletivo que envolvesse toda a turma.

Lançar o olhar para as possibilidades de Pedro e de tantos outros alunos com deficiência múltipla que se encontram perdidos no processo de ensino e aprendizagem sistematizado leva-nos a pensar que precisamos rever nossas práticas pedagógicas. Apostamos que a perspectiva elisiana ajuda-nos e impulsiona-nos a rever nossa prática pedagógica em relação àqueles indivíduos que, por apresentarem uma deficiência, não fazem parte do “grupo dos estabelecidos/bons alunos”, e aos quais foi imposta, ao longo da história da humanidade, uma sujeição dilaceradora, preconceituosa e determinista.

Ao lidar com o aluno com deficiência múltipla, estamos lidando com alguém que foge ao padrão, portanto, marcado pela exclusão e segregação. O que significa, inclusive, ser considerado como não digno daquilo que compõe a sociedade em que se insere. Significa dizer que as condições de vida de um determinado indivíduo ou grupo são também criadas e sustentadas pelas idealizações postas pelo tempo e pelos julgamentos desencadeados. De acordo com Velho (2003, p. 11):

Tradicionalmente, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o 'são' do 'não-são' ou do 'insano'. Assim, certas pessoas apresentariam características de comportamento 'anormais', sintomas ou expressão de desequilíbrios e doença. "Tratar-se de diagnosticar o mal e tratá-lo.

Velho (2003) contribui com nossas reflexões quando analisa "o desvio" como um constructo social, algo que se efetiva no julgamento social do que se identifica como desviante. A forma como a sociedade estabelece o padrão normal de aluno diferencia Pedro, Lara (e os outros alunos com deficiência múltipla) do restante da turma. "[...] O padrão de normalidade é criado socialmente. Não está posto no indivíduo. Com as regras sociais, a sociedade cria o desvio e ao aplicá-las, a pessoas particulares, marca-as como *outsiders*" (VELHO, 2003, p 24).

Finalizando este item, refletimos sobre as questões: como esses alunos, Lara, Willis, Denis, Liliane, Dany, Pedro e Gustavo, se apropriam do conhecimento na escola? A escola está repensando suas práticas para garantir o direito à escolarização desses alunos? Como? Os alunos acima têm em comum as marcas da deficiência múltipla, no entanto, todos são diferentes em sua capacidade de se apropriar do conhecimento.

Dialogando com Elias (2002) sobre o conhecimento, esse autor faz uma crítica às teorias tradicionais que analisam a questão do conhecimento a partir dos seus atos individuais. Segundo o autor,

As teorias tradicionais do conhecimento e da linguagem tendem a apresentar o ato individual do conhecimento ou da locução como o ponto de partida do seu trabalho. O seu ponto de partida é uma pessoa individual, completamente solitária neste mundo, que, com um gesto, apanha do nada alguns temas de conhecimento e procura uma resposta para a questão de saber como é que estes temas podem desempenhar a sua tarefa de transmitir conhecimento de uma pessoa para outras e de como é que tal pode ter um significado que corresponda ao objeto da transmissão do conhecimento (ELIAS, 2002, p. 7).

Elias (2002, p. 8) nos instiga a pensar que o conhecimento é coletivo, é um processo "contínuo sem rupturas absolutas". Assim, quando os profissionais da escola dizem "não ter conhecimento para trabalhar com os alunos", estão afirmando o que a humanidade constituiu "a Educação Especial como um conhecimento de uma área paralela à educação geral", da qual poucos poderiam se apropriar. Essa ideia

também pode ser analisada nas Políticas Educacionais em que se constituiu uma rede paralela de educação⁴⁶ voltada às pessoas com deficiência. Conforme Kassir (2011, p. 62):

[...] a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

A constituição de um campo específico, sem interlocução com a educação comum, levou ao entendimento dos profissionais da escola de que “conhecer a deficiência” era a questão crucial para se organizar um planejamento e ensinar os alunos, público da Educação Especial, sobretudo para os que tinham maiores comprometimentos, como Lara, William e Dany.

Considerando as teses e dissertações produzidas no PPGE-Ufes entre os anos de 2000 e 2010 que buscaram analisar os saberes-fazeres inclusivos que vêm se constituindo a partir da inserção de alunos com deficiência nos espaços-tempos da escola, Guimarães (2014, p. 183), percebeu que “[...] é extremamente comum que os sujeitos da educação inclusiva sejam percebidos e qualificados tão somente a partir de suas deficiências”. Esse autor analisa que:

Trata-se de um processo identitário marcado pela estigmatização e pela produção de rótulo que levam muitas vezes a uma total negação de uma existência totalizante desses sujeitos, fadando-os ao isolamento e ao fracasso – tanto deles quanto da escola em sua função básica de ensino-aprendizagem (GUIMARÃES, 2014, p.183).

Nesse mesmo sentido, Batista (2003, p. 53) nos advertiu que “[...] não se trata, portanto, de conhecer profundamente a deficiência como imaginam alguns educadores, mas de **potencializar a ação técnica** de referência para aquele que ensina” (grifo nosso). Assim, entendemos que, por mais interessante que seja conhecer o funcionamento cerebral para entender o que uma lesão no cérebro pode ocasionar no funcionamento motor, sensorial e cognitivo do ser humano, esse conhecimento não garante todas as respostas necessárias para ensinar um aluno

⁴⁶ Observa-se que não foi uma prática apenas da Educação Especial brasileira, mas comum em países da Europa e da América em geral.

com paralisia cerebral, por exemplo. Conforme aponta Guimarães (2014), corre-se o risco de que, ao olhar a deficiência, naturalizemos a ideia de que esses alunos ocupam o espaço de um suposto não-saber, que eles não conseguem aprender por sua própria “natureza”, fundada em sua deficiência, como também naturalizamos a ideia de que não sabemos ensiná-los.

Dialogando ainda com Kassir (2013) e Pletsch (2014), destacamos que o processo de desenvolvimento de habilidades, tanto sociais quanto acadêmicas, em alunos com comprometimentos severos, ocorre por meio da interação social, ainda que, em um primeiro momento, os aspectos biológicos sejam predominantes. Corroborando essa perspectiva, o desenvolvimento de alunos com comprometimentos severos passa pelo reconhecimento de suas especificidades para se apropriar da cultura por meio de diferentes instrumentos sociais e psicológicos, sem desconsiderar a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

4ª TENSÃO: O "lugar" do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência múltipla.

Qual o lugar do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência múltipla? Escola comum (sala de recursos) ou instituição especializada? Qual a relação de poder estabelecida entre a escola comum (sala de recursos) e a instituição especializada? Qual o “papel” da família nessa relação? Qual a influência das Políticas Educacionais na proposição “desse lugar”? Na problematização dessas questões, tomamos, como instrumento de análise, as entrevistas com os professores e pais dos alunos, bem como as observações realizadas na escola.

No caso dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, que encontramos na Escola "Três em Um", dos sete diagnosticados com deficiência múltipla, apenas Gustavo recebe atendimento educacional especializado na Escola. Denis e a Liliane não contam com esse atendimento e os outros alunos, somados aos autistas, os que têm síndrome de Down e aqueles com deficiência física são atendidos na Apae de São Mateus. Portanto, mesmo não sendo nosso objetivo inicial, ao analisar a escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola, fomos

direcionada a observar o atendimento desses alunos na instituição especializada – Apae de São Mateus. Assim, analisamos alguns movimentos vividos com os alunos durante as observações e as entrevistas que realizamos.

Destacamos que a Apae de São Mateus oferta atendimento educacional especializado no contraturno da escolarização aos alunos público alvo da Educação Especial, com o aporte legal exposto no capítulo anterior. Para esse atendimento, a instituição dispõe de duas professoras contratadas (com 40h semanal cada uma) e uma supervisora (contrato específico, via convênio da Instituição com a Sedu). Além disso, oferta outros tipos de serviços, como oficina de música, oficina de artes e alfabetização para os alunos não incluídos na escola comum, acima de 18 anos de idade. Na área clínica, a Apae também dispõe de serviço de fonoaudiologia, fisioterapia e Medicina pediátrica. No ano de 2014, a instituição não dispunha do profissional de fisioterapia no quadro funcional, por dificuldades de contratação. Ressaltamos que a Apae é a única instituição no município que presta esses tipos de atendimentos, voltados às crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual e múltipla.

Com as modificações na política de financiamento às instituições especializadas no Estado do Espírito Santo, a Apae passou por uma reestruturação na organização do atendimento educacional especializado, adequando-se às normas definidas pela Sedu, sobretudo a partir do ano de 2010. O financiamento da educação especial ofertada nas instituições ficou atrelado à matrícula desses alunos na escola comum com acompanhamento sistemático pela equipe da Educação Especial da Superintendência e da Sedu. Entender essa organização político-administrativa é fundamental para analisarmos os movimentos que se estabelecem nas figurações sociais e nas relações cotidianas das instituições especializadas.

Com o intuito de analisar essa figuração e as relações estabelecidas entre a Apae e a escola comum, procuramos a diretora e a supervisora da instituição especializada (Apae) e apresentamos nossos objetivos do trabalho. Nossa primeira aproximação com a instituição aconteceu no mês de outubro de 2014, durante uma programação da Semana das Crianças. Focalizamos nossa investigação na sala do atendimento educacional especializado, o que não foi tranquilo nos primeiros dias, tendo em vista

que os alunos participavam de uma programação diferenciada organizada pela professora de música.

Na Apae, a aula de música e a oficina de artes são atividades que acontecem semanalmente para todos os alunos, inclusive para aqueles que frequentam o atendimento educacional especializado. Não há diferenciação do trabalho desenvolvido com os alunos matriculados na escola comum e aqueles que frequentam apenas a Apae. Todos têm a oportunidade de participar das mesmas oficinas. Isso nos causou estranheza, pois acreditamos que o atendimento educacional especializado deveria ser complementar aos conhecimentos dos quais o aluno vem se apropriando na classe comum. De acordo com Borges (2014, p. 172):

[...] o conhecimento complementar tem por objetivo colaborar com o desempenho do aluno em sala de aula e em sua vida em sociedade, haja vista que nos momentos do atendimento educacional especializado se trabalha as demandas e necessidades educativas do aluno, tendo como foco para tal a sala de aula comum. Reiteramos que ambos os ambientes precisam se complementar e precisa-se investir em práticas pedagógicas diferenciadas, pois acreditamos que todos os alunos aprendem, mas os caminhos e tempo são diferentes.

Assim, entendemos que o atendimento educacional especializado deve ser um dispositivo voltado para a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mesmo que seja ofertado em outro ambiente que não seja a escola do aluno, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008a). Contudo, ressaltamos a ideia de que esse atendimento seja oferecido em todas as escolas, para que todos os alunos que necessitam de um atendimento complementar ou suplementar à sua escolarização tenham possibilidade de frequentar.

Posto nosso entendimento sobre a oferta do atendimento educacional especializado, é preciso que consideremos que a referida Política Nacional contemplada nas Diretrizes Estaduais de Educação Especial do Espírito Santo, permite que o atendimento educacional especializado seja ofertado pelas instituições especializadas de caráter filantrópico. Assim, na problematização sobre o “lugar” onde acontece o atendimento educacional especializado, trazemos algumas “cenas”

vivenciadas no atendimento da Apae com alunos diagnosticados com deficiência múltipla.

“A professora estava já ensaiando uma "cantata de Natal". William, que fazia parte como figurante, não teve participação efetiva no ensaio. Voltamos para a sala de atendimento educacional especializado e ele continuou sem uma atividade. A professora informou que já havia realizado a atividade do dia e me mostrou uma folha de papel A 4 com um desenho de uma vela de Natal que ele havia pintado e exclamou:

— O problema de William é que *ele só consegue pintar o desenho com a minha ajuda, sozinho não consegue nada*. Ele não quer fazer, ele se nega a fazer as atividades e isso dificulta muito.

Perguntei: O que você propõe para ele? Qual atividade? E ela respondeu:

— Ele não tem coordenação motora. O traçado dele é muito fraco, não tem força na mão. Então eu dou um desenho para ele pintar e ele só faz quando quer, não adianta insistir.”

(VERA – Professora da Apae – out. 2014)

Os indícios e as relações estabelecidas no atendimento aos alunos com deficiência múltipla na Apae demonstram uma concepção de deficiência marcada pela impossibilidade de aprender os conhecimentos acadêmicos. As atividades são mecanizadas: “[...] Eles traçam, pintam, cortam” (fala da professora de AEE). Outra questão que se entrelaça é que as atividades realizadas pelos alunos não têm relação com o currículo da escola comum ou com o conhecimento formal transmitido nas escolas.

Ao entrevistar a professora e perguntar sobre a articulação do trabalho pedagógico com a escola comum, respondeu: “[...] Eu (professora) e a pedagoga vamos até a escola onde os alunos estão matriculados e procuramos saber sobre o desenvolvimento deles na escola”. Sobre os conteúdos que a escola trabalha, assim se manifestou:

“Eu mostro o meu caderno do que eu faço aqui. Chega lá, normalmente é o que eles direcionam também, porque, o conteúdo que eles dão pra turma não é o mesmo que eles dão para os meninos daqui. Tem que ser diferenciados, porque os meninos daqui não acompanham o mesmo conteúdo. Então a gente mostra o caderno daqui, leva sugestões. E lá eles diferenciam, mas não sei como fazem.

(VERA – Professora da Apae – out. 2014)

Para a professora, a articulação do trabalho pedagógico da escola com o atendimento educacional especializado da Apae se dá nas visitas que ocorrem uma ou duas vezes por ano. Segundo a professora, ela mostra o caderno das atividades

que os alunos realizam na Apae como modelo para a professora da sala de aula ter como referência. Então, ao perguntar sobre as atividades de Willian e Lara, realizadas no AEE, respondeu:

“O Willian está no início mesmo, porque ainda vai demorar a desenvolver. Ele cola figuras, letras do nome dele. É bem inicial, mas é aquele negócio, é o primeiro ano na escola, é o primeiro ano que ele tá aqui, na Apae. Ele tá começando agora. Com a Lara é o mesmo que eu trabalho com os outros. Faço leitura, ela conhece algumas letras, outras ela se confunde. Trabalho caça-palavras, mostro pra ela, essa palavra começa com B. Aí eu mostro outra palavra com B, peço para ela pegar outras palavras com B. É bem assim, bem inicial. Eu sei que lá, na escola, o conteúdo é bem lá na frente.”

(VERA – Professora da Apae – out. 2014)

A professora demonstra dificuldades em trabalhar com alunos com paralisia cerebral, como a Lara, mais ainda com o Willian, que apresenta um atraso significativo no desenvolvimento neuropsicomotor. Lara está no 5º ano e Willian no 2º ano do ensino fundamental. Admitimos que os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla demandem estratégias e propostas pedagógicas diferenciadas⁴⁷. No entanto, quanto mais sistemáticas e organizadas as intervenções para esses alunos, acreditamos que mais possibilidades teriam de aprender e se desenvolver.

Em trabalho que discute como o suporte pedagógico oferecido no atendimento educacional especializado e as propostas pedagógicas ali realizadas têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos com deficiência múltipla, Pletsch (2015 p. 23) destaca que:

Evidenciar como esse processo ocorre em alunos com deficiência múltipla requer analisar detalhes (muitas vezes vinculados a gestos e expressões faciais), sobretudo nos casos em que não há oralização. Outro aspecto que impacta o desenvolvimento de alunos com graves comprometimentos é o modo como os enxergamos e as expectativas que temos sobre eles e seu desenvolvimento.

Concordamos com a autora, sobretudo quanto às expectativas que devemos ter sobre os alunos com deficiência múltipla, pois, se o professor não consegue vislumbrar as potencialidades desses alunos, analisando os detalhes, as

⁴⁷ Nesses casos em questão, o estabelecimento de uma comunicação com esses alunos é fundamental para, a partir daí, elaborar outras estratégias mediadoras de conhecimento. Tais propostas devem estar articuladas o mais próximo possível com os conteúdos propostos para os outros alunos da sala comum.

expressões, ele não consegue potencializar suas ações na organização e sistematização de um planejamento e de articulação com a escola comum. Por outro lado, precisamos questionar o modelo de escola e de atendimento educacional especializado proposto na Política Nacional de Educação Especial, o qual permite uma organização que impossibilita uma proposta de trabalho articulado. Em pesquisa sobre o suporte pedagógico do atendimento educacional especializado, Pletsch (2015, p. 21) diz:

[...] As docentes foram firmes ao afirmar que era impossível atender às diretrizes federais que exigiam ações inexequíveis na prática, dada a falta de carga horária disponível para desenvolver propostas individualizadas de ensino (o plano de AEE), de tempo para realizar planejamentos conjuntos com as professoras do ensino comum e de condições e de tempo para realizar parcerias externas à instituição escolar, entre outros afazeres indicados nas já mencionadas Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009).

Por outro lado, questionamos: se o atendimento educacional especializado fosse ofertado apenas na escola comum, poderia ser diferente? Haveria maior possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico articulado com a sala de aula? Acreditamos que as possibilidades logísticas, quando o atendimento acontece na mesma escola onde o aluno está matriculado, podem contribuir, mas isso não significa a garantia de um trabalho articulado, conforme demonstram as pesquisas de Vieira (2012), Patuzzo (2013) e Borges (2014).

Para alunos com as características de Lara, estudos apontam que a utilização de pranchas de comunicação contribuem efetivamente tanto para a relação dialógica desses alunos com o seu meio, como para a aquisição de conhecimentos (GIVIGI, 2007; CORREIA, 2014; NUNES, 2001). Correia (2014) analisa as contribuições da comunicação alternativa e ampliada aos processos comunicativos de alunos sem fala articulada nos contextos da escola, destacando o papel potencializador dos interlocutores nesses processos, realizando intervenção-ação com dois alunos com paralisia cerebral, sem fala articulada, a partir do uso de recursos de tecnologia *assistiva/comunicação* aumentativa e alternativa. Os estudos da autora demonstram as possibilidades de interação e comunicação com alunos que apresentam paralisia cerebral, realizando com esses alunos trocas comunicativas por meio de pranchas de comunicação. A autora nos chama a atenção para o fato da importância de uma

mediação na busca de uma interação comunicativa com os alunos com paralisia cerebral sem fala articulada. Ela aponta que

[...] os sujeitos com severos comprometimentos motores e de fala, mesmo sem terem comprometimento cognitivo e auditivo associados, também estarão 'impedidos' de acessar o currículo escolar e o conhecimento socializado com os demais sujeitos à sua volta se tais modificações nos processos mediativos não acontecerem (CORREIA, 2014, p. 244).

Destacamos a importância da linguagem em forma de comunicação interativa com o outro no processo de aquisição do conhecimento. O trabalho de Correia (2014) aponta que o uso das pranchas ajuda a comunicação entre pessoas oralizadas e não oralizadas. Isso é fundamental para a aquisição do conhecimento pelos alunos com paralisia cerebral. Nesse sentido, Elias (2002) contribui com nossa reflexão, quando destaca que o desenvolvimento do conhecimento humano seria impossível sem a capacidade humana única de transmitir conhecimento, sob a forma de componentes da linguagem, de uma geração para outra. Nessa perspectiva, o autor aponta que,

[...] sem aprender uma língua, isto é, sem aprender a comunicar com os outros seres humanos através de símbolos sonoros ou escritos, uma pessoa não poderia realizar o tipo de pensamento que permite aos seres humanos fazerem face ao tipo de problemas que derivam da coexistência de qualquer indivíduo com outros indivíduos, humanos ou não humanos (ELIAS, 2002, p. 79).

Para Elias (2002), a vida em grupo, assim como a aprendizagem, só é possível pela comunicação, por meio da língua, ou seja, por meio de símbolos sonoros socialmente padronizados. Assim, a língua corresponde à padronização de símbolos desenvolvidos socialmente na relação humana. Nessa perspectiva, "[...] pensamento e fala são atividades sociais" (ELIAS, 2002, p. 83).

Nesse sentido, estudos como os de Araoz (2009), Cambruzzi (2007) e Correia (2014) apontam que as interações sociais e as relações dialógicas estabelecidas com a família são de fundamental importância para o desempenho dos alunos com deficiência múltipla e/ou com comprometimentos severos. No entanto, as dificuldades enfrentadas pelas famílias são múltiplas. Quanto maior a carência de conhecimento sobre a deficiência, maiores também as dificuldades sociais com as quais famílias esbarram, conforme ilustramos:

“A gente tem muita dificuldade não em ter uma criança com deficiência, mas a dificuldade é que o Governo não abre as portas. Você acha pessoas amáveis para te ajudar, mas acha muita gente que te dificulta também. O que eu mais penso é a falta de acessibilidade, a falta de recursos. Igual o colégio. Ele tá indo bem, está aprendendo as letras agora, e é isso: um dia após o outro. Ele vem com o transporte adaptado para a escola. A gente mora não muito distante do colégio, mas ele teve direito ao transporte, então eu aceitei, senão ele teria que vir no sol.”

(Grupo Focal com as mães – set. 2014)

Quanto ao envolvimento das famílias na escolha e/ou matrícula de seus filhos no atendimento educacional especializado na Apae, percebemos que a expectativa dos pais de que, além desse serviço, seus filhos tenham atendimentos de fisioterapia e fonoaudiologia, conforme narra a mãe de Dany:

“[...] Eu passei ela para Apae, foi mesmo por causa da fisioterapia, e não está tendo. Ai eu preferia ela aqui (na escola). Eu estou até pensando em transferir ela para cá de novo, porque aqui é bem melhor que lá. Aqui eu via o interesse deles de fazer. Ela fez aqui dois anos, eu via o interesse deles. Lá eu acho que é muita criança para atender [...]. Transferi ela para a Apae, porque tinha uma vaga, mas meu foco era na fisioterapia, e não está tendo. Desde que ela entrou eles não conseguiram colocar um fisioterapeuta, e ela vai uma vez na semana, e aqui ela podia vir duas vezes, e esse ano são quatro horas, dois dias de duas horas. Aí eu estou pensando em trazer ela.”

(Mãe de Dany – Entrevista – set. 2014)

A escolha pela Apae se fundamenta na perspectiva de um melhor atendimento associado à saúde e à assistência social, mas parece que é uma promessa sem garantia. Nossa hipótese é que a instituição também não vem conseguindo politicamente garantir esses atendimentos. Se o Estado transfere a responsabilidade das políticas sociais no atendimento às necessidades básicas de saúde e educação das pessoas com deficiência, para a sociedade civil e esta, por sua vez, também não garante esse atendimento, parece que a família se encontra “à margem” dos processos sociais, pois de acordo com Hofling (2001), as políticas sociais deveriam responder às demandas da sociedade.

Conforme a autora, as políticas públicas são compreendidas como de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção dos direitos sociais, ou seja, as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, são ações voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Do contrário, a não implementação de políticas públicas para a manutenção dos direitos sociais se manifesta na dura face da exclusão, deixando de fora as famílias de alunos com deficiência múltipla. A entrevista individual com a mãe de Dany é um “retrato” dessa exclusão.

“A falta de cuidadora foi a maior dificuldade que passei este ano. **O negócio é mais a Secretaria de Educação**, porque no início do ano, ela ficou uns dois meses sem estudar, por causa de cuidadora, que não tinha. Aí quando veio a cuidadora, ficou uma semana e saiu, aí foi mais um mês sem cuidadora de novo. Aí veio outra, diz que colocaram ela na área errada, aí saiu também. Nisso não estudou um mês. Este ano ela não estudou 3 meses. Se for contar, nem três meses. Essa última vez agora, ela ficou dois meses sem vir, por causa de cuidadora. Tem uns 20 dias que ela voltou a estudar. Este ano para mim foi terrível. Quando não tem cuidadora, não posso trazer.”

A exclusão da aluna Dany do processo de conhecimento se dá pela via da Política Educacional, ou seja, a falta de uma cuidadora na escola impossibilita a aluna de frequentar a sala de aula. Nesse caso, foi negado à aluna o direito à sua permanência na escola, como negado o direito à escolarização. Por outro lado, quando a mãe reconhece que a “culpa” não é da escola, mas da Secretaria de Educação, está naturalizando a exclusão de Dany. A mãe subjetivou a ideia de que a presença de sua filha na escola demanda um profissional de apoio, e a escola não pode impedir sua frequência, porque nada pode fazer. Estamos diante de um processo de naturalização das práticas de exclusão na escola.

Acreditamos que, ao naturalizar as práticas de exclusão na escola em nome de uma lógica de inclusão escolar, estamos gerando ainda mais os processos de exclusão. Ao contrário, Sawaia (2004, p. 25) nos alerta: “A consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão”.

As práticas discriminatórias são veladas, naturalizadas e silenciadas. Mas, sem dúvida, essas práticas marcam e subjetivam os sujeitos como indivíduos de menor valor (ELIAS, 2000). A falta de cuidador fez com que Dany ficasse excluída da escola. Entretanto, as tensões somam-se a outras na relação família/escola e política educacional.

Nas tramas vividas pelas famílias encontramos histórias de seres humanos excluídos das políticas sociais. Como nos diz Assmann (2004), “massa sobrando”, porque a eles cabem apenas “as sobras” da história. E o que sobra ainda precisa ser agarrado com força, acreditando que é possível, mesmo que seja pelas “brechas” da história.

Da história restam às famílias o preconceito, os resquícios da exclusão, que joga com os sentimentos, com as emoções, com as possibilidades de cada ser humano se fazer humano. São crianças que buscam na educação, pela via da escola, a possibilidade de ser “presença nesse mundo”. Portanto, é preciso acreditar que é possível, que a escola pode ser melhor. Como nos diria Meirieu (1991, p. 129), “[...] a escola deveria ser a primeira instituição promotora da ascensão pessoal e profissional dos seus educandos, através de um esforço particular no desenvolvimento do ambiente/dimensão cultural e de práticas artísticas nos estabelecimentos mais sensíveis”.

A esperança está sempre presente nas narrativas das mães. É na esperança que elas encontram forças para continuar a luta por melhores escolas e por uma Política Educacional realmente inclusiva. Para o filósofo Agambem (2004, p. 192), “[...] é a partir desses terrenos incertos e sem nome, dessas ásperas zonas de indiferença, que deverão ser pensadas as vias e os modos de uma nova política”. Os personagens que ocuparam a cena neste capítulo e em todos os outros e mais todas as outras histórias que podem ser contadas nos ensinam o quanto de verdade há nisso.

Neste item, analisamos várias tensões referentes ao atendimento educacional especializado ofertado na Apae. Em síntese, observamos que o trabalho com os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, com comprometimentos mais acentuados, ainda é um dos grandes desafios também para a instituição especializada. Com o formato como está organizado o atendimento educacional especializado, mesmo no contraturno da escolarização, não há possibilidade de um trabalho colaborativo da Apae com a escola comum. O financiamento do atendimento educacional especializado pela Sedu às instituições especializadas não é garantia para os alunos com deficiência múltipla se apropriarem de conhecimentos

transmitidos na escola e terem os conhecimentos mediados por estratégias especializadas, como as pranchas para comunicação e as tecnologias *assistivas*, por exemplo.

5ª TENSÃO: As redes Intersetoriais para a escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla

Partindo do pressuposto de que o aluno com diagnóstico de deficiência múltipla demanda uma rede de recursos, tanto pedagógicos, quanto de pessoas, no processo de sua escolarização, nesta tensão, abordaremos o que a escola dispõe de recursos materiais e de pessoas ou profissionais para o atendimento aos alunos matriculados com diagnóstico de deficiência múltipla. Na configuração dessa tensão, as relações se dão entre a família, a escola e a Política Municipal na área da Educação e da Saúde.

A rede de recursos instituída pela Secretaria Municipal de Educação já foi analisada no capítulo anterior, pela via dos documentos normativos. Neste item, abordaremos a relação entre o instituído e o instituinte na articulação da rede de recursos intersetoriais. Pela via do instituído, a gestão da educação no município de São Mateus compôs uma EQUIPE de Educação Especial que articula os recursos que chegam à escola, por exemplo: disponibilização de profissionais especializados, levantamento de demandas e necessidades das escolas, formação de professores, transporte escolar, articulação com os programas do MEC para disponibilização de recursos com Secretaria de Transporte, Saúde, Assistência, dentre outros.

Na tessitura deste texto, optamos por apresentar, de modo sucinto, a organização da escola e os recursos disponíveis no suporte à escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla e, a seguir, discutiremos nossos estranhamentos, as necessidades, as lacunas entre o instituído e o instituinte. Quanto aos recursos específicos para alunos com deficiência múltipla, disponíveis na escola, observamos um banheiro adaptado, o qual ainda não supre as necessidades de adaptação para os alunos menores, segundo as pedagogas. Com referência aos recursos pedagógicos, a escola conta com alfabeto móvel, pranchas, calendários, jogos,

livros, encartes, computador, entre outros materiais. Esses materiais são restritos à sala de recursos.

Em primeiro lugar, discutiremos sobre os diferentes profissionais que atuam na escola no suporte à escolarização dos alunos com deficiência múltipla, ilustrando com cenas vivenciadas no cotidiano da escola com esses profissionais. Em seguida, abordaremos sobre o atendimento domiciliar, o transporte escolar e as redes de apoio com outras Secretarias, como Saúde e Assistência.

a) Os profissionais de apoio à escolarização dos alunos com deficiência múltipla

Partimos do pressuposto de que, quanto maiores os comprometimentos apresentados pelos alunos, maior deve ser a disponibilização dos recursos para que esteja garantido o direito à escolarização. Assim, na organização deste item, falaremos sobre as tensões relacionadas com os profissionais de apoio (cuidador, intérprete e professor de atendimento educacional especializado), que a Secretaria Municipal disponibiliza para a inclusão escolar dos alunos com deficiência múltipla.

Dos profissionais de apoio à Educação Especial, no ano de 2014, compunham o quadro funcional da Escola “Três em Um”: três cuidadoras (duas no turno matutino e outra no vespertino), dois intérpretes (no turno vespertino) e duas professoras na sala de recursos multifuncional (as duas com 40hs – integral). O regime de trabalho desses profissionais é de contrato temporário, com exceção de uma professora da sala de recursos que é efetiva em outra escola e disponibilizada para a Educação Especial, nessa unidade escolar.

Uma das maiores tensões que vivenciamos com os profissionais na escola, foi quanto ao cuidador. Esse profissional, de acordo com a Resolução Nº 12/2014 (SÃO MATEUS, 2014), tem a função de “[...] acompanhar e auxiliar a pessoa/aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ela tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas”. No entanto, a chegada desse profissional na escola foi concomitante à saída do professor bidocente, conforme dissemos quando analisamos a mudança da Resolução Municipal, no capítulo anterior. Assim, os pais

e alguns profissionais entendiam que seria uma substituição. Essa crença levou a desentendimentos entre a escola e a Secretaria de Educação, pois, de início, os professores e os familiares não aceitavam a substituição, uma vez que acreditavam na possibilidade de realização de um trabalho de cunho pedagógico, e não apenas do cuidar.

Para ilustrar essa tensão, escolhemos trazer o episódio da aluna “Tayara”, que foi matriculada na escola, já no mês de outubro, quando a Secretaria de Educação disponibilizou outra cuidadora para o “apoio a inclusão dessa aluna”. O contexto em que acontece esse episódio foi antecedido pela presença da equipe da Educação Especial da Secretaria de Educação, na escola. O comparecimento da equipe na escola foi provocado pela tensão sobre as atribuições do cuidador, e pelo fato de a cuidadora contratada não estar se adaptando à aluna.

“Elas vieram saber como eu estou me adaptando à Tayara, porque, no meu primeiro dia de trabalho eu fui lá dizer que não queria ficar. Eu me assustei: a Tayara cospe, bate, belisca, morde. De imediato eu achei que não ia dar conta, por isso fui lá, na Secretaria, mas, elas me convenceram que era muito cedo para eu desistir, que era meu primeiro contato com a menina e que eu deveria insistir um pouco mais, aí eu retornei. Então elas vieram aqui para ver como eu estava e perguntaram o que estava fazendo com a Tayara. Eu disse que pegava alguns joguinhos e estava ficando em outra sala porque ela estava atrapalhando muito a turma. Elas disseram que eu não posso sair da sala, com Tayara e que eu não posso usar jogos. Não posso fazer nada do pedagógico, só se a professora pedir alguma ajuda. Também pegaram o relatório de Tayara para ver o que foi trabalhado na outra escola e disseram que irão passar uma cópia para a professora para ela saber como trabalhar.”

(BETH – entrevista – out.2014)

A chegada da aluna Tayara na escola desestruturou a rotina da sala de aula, com o seu jeito diferente de ser e estar no mundo: beliscar, cuspir e morder, esse é o seu jeito de se comunicar, de nos dizer de sua in(satisfação). A professora da sala de aula se esforçou na tentativa de que ela ficasse dentro da sala, tentando se aproximar, mas, conforme a mesma disse, foi em vão. A cuidadora, por sua vez, ficava com Tayara em outra sala, na tentativa de aproximação e de estabelecer uma comunicação com a aluna.

Nesses casos, acreditamos que estabelecer uma comunicação é fundamental e significa o primeiro passo para que os alunos com deficiência múltipla se apropriem de conhecimentos, conforme destaca Pletsch (2015, p. 26):

Vale mencionar que, em alguns casos, a apropriação do significado de palavras como 'sim' e 'não' é fundamental para que alunos com essas deficiências possam fazer escolhas básicas na vida, tais como decidir o que desejam comer e vestir. Esses conhecimentos, em grande medida, não são considerados formais (aqueles ensinados e aprendidos na escola), mas argumentamos que, para esses alunos, representam um primeiro passo para a aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos e bens culturais historicamente produzidos.

Com essa sustentação, acreditamos que estabelecer uma comunicação com essa aluna, que apresentava uma extrema dificuldade de se expressar, era o início tanto para o cuidar como para o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a satisfação das necessidades básicas do indivíduo, como: pedir água, ir ao banheiro, fazer as escolhas básicas, dizendo do que gosta, o que a incomoda, tudo isso demanda que esse indivíduo expresse o "sim" e o "não". Assim, mesmo que a intervenção não tenha sido nossa proposta metodológica de pesquisa, iniciamos o trabalho junto à cuidadora (foi o possível), com o propósito de estabelecer a comunicação com a aluna. Tentávamos trabalhar o "sim" e o "não" utilizando cores e, depois de duas semanas, Tayara já interagia conosco. Essas intervenções eram realizadas à parte, fora da sala de aula.

Observamos que a cuidadora se sentia responsável pela aluna na escola. Interessava-se em interagir e encontrar atividades para Tayara desenvolver, mas se sentia desautorizada em realizar o trabalho pela equipe de Educação Especial. Durante o pouco tempo em que a aluna esteve na escola, a única pessoa com quem conseguiu interagir, mesmo sem conhecimento para tal, foi a cuidadora. Diante dessas contradições, Tayara não conseguiu finalizar o ano na escola. Ela faltava muito por vários motivos, ora por causa da crise convulsiva, ora por outras justificativas. A falta de articulação da equipe, a escassez de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a falta de informação sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos mais comprometidos fizeram com que a menina não concluísse aquele ano de sua escolaridade.

No caso da aluna Tayara, a forma como ela vem convivendo com a sociedade já afixou sobre ela esse rótulo. É justamente essa a característica distintiva das análises de Elias (1994a) no tocante ao problema da exclusão: as relações

interdependentes estabelecidas entre os indivíduos dos diferentes grupos (ou sociedades) definem diferentes configurações (quadros) sociais. Podemos dizer que, nas escolas, os quadros se compõem de pedagogos, professores, outros profissionais e alunos público alvo da Educação Especial. As relações entre esses indivíduos são entendidas como “relações de poder”, não só no sentido de detenção do “fundo social de conhecimento”, mas, sobretudo, como diferenças no grau de organização dos seres humanos implicados.

No jogo do poder, aos alunos com deficiência vai sendo imputada a culpa pelo não aprender. O estigma da incapacidade vai penetrando na sua autoimagem, enfraquecendo-os. É o que possivelmente pode ter acontecido com Tayara. Tanto o jogo político da Gestão da Educação Especial, quanto a própria escola, por não acreditar nas suas possibilidades, não investiram nos recursos necessários junto com os demais. A inexistência dos recursos somada às tensões advindas do comportamento da Tayara excluiu-a de ser aluna da Escola “Três em Um”.

A saída de Tayara da escola, não foi “planejada” pela equipe da escola ou da Secretaria de Educação, não foi “intencional”. Aconteceu em meio a uma torrente de processos não planejados e sem objetivos, mas dentro de uma *variedade de níveis de interdependências* (ELIAS, 1994a): a cuidadora tinha medo e não sabia como lidar com ela, a professora da sala de aula ao mesmo tempo em que aceitava a menina em sua sala, dizia que era melhor que ela ficasse somente na Apae, a pedagoga se eximia de sua responsabilidade com a orientação e acompanhamento pedagógico à aluna; a equipe da Secretaria de Educação dizia que a escola tinha a função de fazer alguma coisa com a menina, mas não dava suporte do qual necessitavam.

Quanto à relação entre o cuidar e o educar, disparadora da tensão relacionada às com as atribuições do cuidador – profissional disponível para o apoio aos alunos com deficiência múltipla – ressaltamos que, da forma como esses profissionais são subjetivados na escola, como alguém que deve “tomar conta” dos alunos o tempo todo, ficando junto dos alunos em sala de aula, não há possibilidade de cuidar sem educar, e vice-versa, assim como a função do cuidador, como dispositivo para a

escolarização do aluno com deficiência múltipla, é constituída na condição de alguém “dependente”.

Segundo Elias (1994a), cada indivíduo já nasce inserido em uma determinada sociedade e sua convivência com os outros determina suas relações sociais, incluindo seus modos, sentimentos, gostos, bem como suas funções. Nossa hipótese é que esse modo de convivência entre aluno e cuidador pode criar no aluno a condição de eterno dependente.

Outra tensão, no que tange aos profissionais de apoio na escola aos alunos com deficiência múltipla, diz respeito ao intérprete de libras. O contexto dessa tensão é o fato de ter na escola dois alunos surdos, com deficiência múltipla, e cada um dispendo de uma profissional intérprete em Libras, como apoio à escolarização. No entanto, esses alunos não frequentam o atendimento educacional especializado. O entendimento da equipe da escola é de que, “se tem um profissional na sala de aula, isso basta!”. No entanto, nesse caso, esse tipo de organização acaba por reduzir as possibilidades de aprendizagem desses alunos, conforme o diálogo abaixo com a intérprete da aluna Liliane.

A observação foi realizada na turma de 4º ano, a professora trabalhava um conteúdo de Ciências e Liliane, ao lado da intérprete, fazia uma lista de exercícios de Matemática. Logo perguntei à intérprete:

Pesquisadora – Por que a Liliane está fazendo essa atividade?

Intérprete – Porque ela tem muita dificuldade em somar, ela não acompanha o conteúdo da turma!

(E continuou reclamando sobre o fato de a aluna não ser alfabetizada, o que dificultava muito o trabalho).

Pesquisadora – E o atendimento educacional especializado, trabalha a alfabetização com ela?

Professora – Não, ela não tem o AEE, porque tem intérprete na sala de aula.

(Diário de campo – out. 2014)

O acesso ao conhecimento para os alunos que necessitam de maior apoio, como é o caso da maioria dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, depende de diferentes recursos. Se a intérprete é fundamental para que os alunos surdos consigam se apropriar dos conhecimentos, é essencial que eles também recebam o

atendimento educacional especializado, sobretudo quando não são alfabetizados, como é o caso de Liliane e Denis.

E por que não ofertar o atendimento educacional especializado? Não seria direito de todos os alunos? Essa era uma questão que nos incomodava na escola. Se os outros alunos tinham o atendimento na sala de recursos, por que esses dois alunos não eram contemplados? A explicação era a mesma: "Eles já têm professores intérpretes". Parece que um serviço ofertado na escola impede que outro também seja oferecido.

b) O atendimento domiciliar

Outro recurso advindo da Política Municipal de Educação Especial é o atendimento domiciliar, que a Secretaria de Educação disponibiliza para os alunos com deficiência grave que apresentam impedimentos para frequentar a escola. Conforme a Resolução nº 11/2012 do Conselho Municipal de Educação, art. 33, "[...] Atendimento domiciliar é o serviço oferecido para dar acessibilidade ao currículo escolar aos alunos público alvo da Educação Especial do campo e da cidade, com necessidades severas, quando suas condições de saúde assim o exigirem" (SÃO MATEUS, 2012).

Na Escola "Três em Um", havia dois alunos matriculados com atendimento domiciliar. Um deles há três anos estava no atendimento domiciliar. Segundo a pedagoga, o que impede a frequência dele na escola são as crises de epilepsia e, muitas vezes, mesmo a professora do atendimento não consegue trabalhar com ele. A pedagoga ainda acrescentou que, no caso de Breno (o outro aluno do AD), a matrícula foi solicitada pela Apae. Segundo a pedagoga: "Esses alunos precisam dos atendimentos da Apae, então eles tinham que estar matriculados na escola regular e então, a mãe veio procurar matrícula aqui, na escola. Fizemos a matrícula e foi feito o 'aproveitamento' de uma professora para fazer o atendimento".

O atendimento domiciliar para os alunos que frequentam a Apae nos causou estranheza, pois a esse aluno está sendo negado o direito de conviver na sociedade. Na relação entre o instituído e o instituinte, está em jogo a conveniência

para a Política Municipal que, supostamente, garante a matrícula do aluno, e também para a Apae que soma números de alunos matriculados na escola comum. Números de matrículas que significam financiamento, na relação da Apae com a Sedu⁴⁸.

Nessa lógica, o "atendimento domiciliar" parece ter se transformado na válvula de escape que a escola precisava para aqueles alunos que a escola comum não dá conta, os mais comprometidos e os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Em contrapartida, a Apae, resolve a questão de números para o financiamento. Quanto ao município, este está resolvendo sua responsabilização com esse público, de forma vantajosa. De acordo com Meletti (2008, p. 2):

O estabelecimento desta convivência ambígua entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação desta população. A contrapartida do Estado se materializa por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos. Isto está expresso na legislação e nos documentos oficiais que regimentam a educação especial brasileira.

A legitimidade da instituição especializada no atendimento aos alunos com deficiência múltipla se materializa na crença de que o aluno não é capaz de frequentar a escola, por isso necessita de atendimento domiciliar, mas é capaz de frequentar a Apae. Essa relação instituída pela política municipal se concretiza de forma ambígua e contraditória. Se, por um lado, o direito à matrícula na escola comum é reconhecido, por outro, é negada ao aluno a possibilidade de conviver com seus pares na escola.

Outro estranhamento que fazemos na configuração do atendimento domiciliar aos alunos com deficiência múltipla matriculados na Escola "Três em Um" é o fato de não ter interlocução com o trabalho realizado na escola. As professoras que assumem essa função, necessariamente, não precisam ser do quadro de funcionários da Escola "Três em Um". Podem ser funcionárias de outras escolas da rede. Geralmente, para esse trabalho, é reaproveitada a carga horária dos professores das salas de recursos multifuncionais. Esses arranjos impossibilitam qualquer tipo de articulação com a escola. Nesse caso, precisamos nos perguntar se

⁴⁸ A forma como está instituído esse convênio foi apresentado no capítulo anterior.

esses alunos estão no processo de escolarização, ou se a Política Municipal de Educação Especial vem camuflando o direito de aprendizagem desses alunos. O direito não está sendo negado, mas o recurso que se coloca na garantia do direito é precário e não atende às necessidades de escolarização e de direito ao aprendizado.

c) O transporte escolar

De acordo com o art. 8º, § único, da Resolução nº 12/2014 (SÃO MATEUS, 2014), compete ao Poder Público Municipal:

Garantir meios de transporte para os alunos com deficiência frequentarem a escola regular, AEE e Centro de Referência em Educação Especial conveniados pelo Poder Público Municipal, quando impossibilitados de se locomoverem em transporte coletivo e passagem gratuita de coletivo municipal para os acompanhantes desses alunos, comprovada a necessidade pela Seção da Educação Especial.

Conforme instituído, o transporte para os alunos com deficiência que frequentam a escola é um recurso disponibilizado pelo município. No que tange aos alunos com deficiência múltipla, o transporte é adaptado e dispõe de uma acompanhante para auxiliar nos cuidados desses alunos durante o trajeto de casa para a escola.

Na realização do grupo focal com as mães, observamos uma satisfação em relação ao transporte escolar adaptado. No entanto, constatamos uma outra contradição com referência à Política Municipal. O transporte é específico para os alunos que frequentam a sala de aula, e não o atendimento educacional especializado na escola. Ou seja, no contraturno da escolarização, o transporte escolar adaptado atende apenas aos alunos mais comprometidos, e esses recebem o atendimento educacional especializado na Apae.

Sobre essa questão, na entrevista com a mãe de Lara, ela referiu-se ao transporte escolar da seguinte forma:

“O transporte pega na porta, funciona bem, mas, se ela mudasse para o AEE daqui, o transporte não pegaria, então ficaria ruim, não teria como. Mas leva para Apae, traz para a escola, pega em casa e deixa na porta. Isso aí não tenho o que reclamar. Este ano ficou muito bom o ônibus pega em casa leva na Apae e na escola. Porque antes só levava para a Apae, agora traz na escola e

leva em casa”.

(Mãe de Lara – Entrevista – out.2014)

A fala da mãe de Lara novamente retrata uma tensão da política do município com a instituição especializada. Se Lara frequentasse o atendimento educacional especializado na escola, não teria transporte adaptado, pois o transporte do município é disponível para os alunos com deficiência que frequentam a Apae. Os alunos que frequentam o atendimento educacional especializado da escola não contam com o transporte escolar. Essa é uma lógica de fortalecimento do atendimento ofertado na instituição especializada, em detrimento do disponibilizado na escola.

Essa lógica tem implicações diversas e perversas, tanto na constituição da política municipal quanto na constituição individual desses sujeitos que estão interligados nessa rede. Se, por um lado, o Estado se coloca numa confortável condição de garantir o direito ao transporte e ao atendimento educacional especializado, por outro, a família não tem direito de escolha, mas é forçada a fazer uma opção que convém às suas possibilidades de vida, o atendimento da Apae.

- d) As redes intersetoriais de apoio à inclusão de alunos com deficiência múltipla na escola

No grupo focal realizado com as mães das crianças, quando conversamos sobre os recursos que o município dispõe para a educação, acessibilidade e qualidade de vida dos alunos com deficiência, a questão da intersetorialidade com a saúde emergiu com muita ênfase, já que a própria escola, muitas vezes, solicita dos pais o laudo clínico dos alunos. Assim, apresentamos alguns excertos que nos provocam a refletir:

“Marcar o neurologista é uma grande dificuldade. Já tenho duas folhas no AMA, dois anos, para marcar consulta com neurologista, mas não consegui ainda, Já tem anos que ela não vai ao neuro. Só levo aqui, no postinho do bairro, mas num especialista não. Quando Eliana (professora da sala de recursos) estava na Apae, ela me ajudou muito com os médicos, mas agora tá cada dia mais difícil.”

(Grupo focal – set. 2014)

Os relatos das mães referentes aos serviços de saúde e atenção que recebem do Poder Público Municipal indicam omissão, descumprimento do princípio de equidade e desconsideração com as necessidades básicas desses cidadãos. Os direitos constitucionalmente assegurados não são do conhecimento das mães ou, em alguns casos, apenas vagamente conhecidos: sabem da prioridade do atendimento de seus filhos, mas desacreditam dessa possibilidade.

Os atendimentos na área da saúde dependem de espera durante meses, sobretudo na área de neuropediatria. Quando os pais conseguem agendar, na maioria das vezes, o atendimento é em Vitória, a uma distância de 300 quilômetros do município. Depois que conseguem marcar a consulta, vem outra barreira: o transporte. Nesses casos de consulta fora do domicílio, o município disponibiliza o transporte, mas, segundo as mães, tudo é muito demorado e complicado:

“A fisioterapia, o médico de Vitória disse que é pouca, e ele precisa fazer mais, mas eu não posso pagar, eu conto só com a Apae. Eu também vou a Vitória com ele, faço outros tratamentos, ele toma as injeções, tanto que nós dois ficamos de castigo, porque é o dia todo com fome. Quando a gente come, é cinco horas da tarde, em Ibirapu, se tiver dinheiro; se não tiver e tiver um filho de Deus, como da última vez, eu não tinha dinheiro nenhum, mas tinha de ir. Aí dei graças a Deus e graças a uma mulher de Guriri que eu conheci no ônibus que deu alguma coisa pra gente comer, porque eu recebo o salário dele, mas eu crio três filhos”.

(Grupo focal – set. 2014)

Outra mãe relatou:

“Ele estava indo lá em Vitória, mas não estou indo porque está ficando muito difícil. As maiores dificuldades? Saúde. Quando a gente vai marcar consulta com neurologista, a gente não consegue, a gente vai para lá sete horas da manhã e fica o dia todo para marcar. As vezes você sai de lá cinco horas da tarde para viajar no outro dia para Vitória”.

(Grupo focal – set. 2014)

Nas entrelinhas, a afirmação de que a Apae ainda é uma possibilidade de os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla terem acesso a recursos na área da reabilitação, mesmo que seja em situação de carência, conforme relata a mãe: “Mesmo na Apae, está muito pouco os atendimentos. Não tem fisioterapia e fono só faz uma vez [...]”. As políticas públicas de saúde e assistência social ainda não conseguem se articular para reduzir o sofrimento dessas mães e melhorar a qualidade de vida dessas crianças. Acreditamos que, por meio desses relatos,

próprios de quem vive esse cotidiano, podem-se compreender possíveis fatores que impedem uma existência cidadã tanto para as pessoas com deficiência, quanto para seus familiares, conforme ressalta Sawaia (2001, p. 20):

Estudar a exclusão, pelas emoções dos que a vivem, é refletir sobre o cuidado que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do humano, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo.

A atenção e o atendimento municipal para as pessoas com deficiência múltipla são extremamente necessários, já que o comprometimento orgânico imposto pelo quadro clínico da deficiência múltipla evidencia a necessidade de tutela familiar – ou de cuidadores em tempo integral que, na maioria dos casos, é a própria mãe. Isso torna essas pessoas, bem como suas famílias, mais vulneráveis, implicando necessidade de maior atenção do Poder Público local para garantir melhores condições de vida bem como o exercício da cidadania dessas famílias.

Sobre a intersectorialidade no município de São Mateus, a fala do secretário de Educação ilustra essa questão:

“Nós dialogamos pouco com as outras Secretarias. Atualmente temos tido uma conversa muito séria com o Ministério Público. Agora, a própria compreensão de quem é a responsabilidade em relação àquele sujeito, ela não é muito definida, porque, na educação, ele é aluno, mas se ele precisa de uma fonoaudióloga, ele precisa de um fisioterapeuta, ele precisa de uma consulta, porque ele precisa de um medicamento de controle especial... Eu não tenho esses profissionais, e nem posso ter. E nem é o papel nosso aqui... A família alega muita dificuldade em ter acesso a dados serviços. Ela fala que a fila é muito grande, que não tem especialistas aqui, que não conseguiu os exames e que o menino tá lá dentro da escola, ele precisava que o médico prescrevesse a receita de uma determinada medicação ... porque não tem o exame, o exame não foi ofertado, porque o município não tem, não tem pra todo mundo, naquele tempo e hora. E nós sofremos o impacto de tudo isso. Eu não vou criar um setor de atendimento clínico mais exames complementares, isso não é o papel da Educação, agora, eu preciso que esse aluno seja assistido nas suas demandas, eu preciso que esses alunos sejam assistidos nas outras instancias. Eu preciso que esse aluno seja assistido pela Assistência Social e pela Saúde. E isso está sendo muito difícil de acontecer [...]”

(Entrevista com o secretário de Educação – São Mateus – abril/2014)

A complexidade dos problemas sociais que afetam as famílias dos alunos com deficiência múltipla nos remete à necessidade de integrar os diversos atores organizacionais e sociais na gestão das políticas. A articulação das diferentes Secretarias no município poderia constituir redes sociais em torno das necessidades básicas das crianças e jovens com deficiência e possibilitar-lhes o enfrentamento

dos problemas sociais, sobretudo no que se refere à saúde e à educação. A complexidade dos problemas apresentados pelas mães dos alunos não pode ser encarada apenas da ótica da política educacional, mas da integração de diversas políticas sociais no Município e no Estado, numa perspectiva intersetorial. A concepção de intersetorialidade que trabalhamos é com base na definição de Junqueira e Inojosa (1997), o qual escreve:

A intersetorialidade que transcende um único setor social é a “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social” (JUNQUEIRA; INOJOSA, 1997, apud, JUNQUEIRA, 2005, p. 27).

Na discussão dos autores, é possível identificar, no conceito de intersetorialidade, a possibilidade de uma nova forma de abordagem das necessidades dos alunos público da Educação Especial, pautada na complementaridade de setores, na perspectiva da superação da fragmentação como defendida nas ideias elisianas. Nessa lógica, as necessidades da população são vislumbradas e atendidas em suas diversas dimensões.

5.1 A escolaridade e a pessoa com deficiência múltipla em jogo

O jogo é ao mesmo tempo um modo de regulamentação dos enfrentamentos ou um código de condutas que coordena as ações e serve de padrão de medida das forças e das vantagens (GARRIGOU, 2010, p. 79).

Como anuncia o autor, o jogo regulamenta, imprime códigos de conduta e serve de padrão. Assim, o desafio de olhar a escolarização da pessoa com deficiência múltipla sob a ótica de um jogo nos remete a entender que as tensões, os enfrentamentos discutidos neste capítulo são parte da figuração de um tecido social imputado pelas políticas públicas.

No decorrer desse capítulo, o estudo etnográfico teve como foco de análise a escolaridade dos alunos diagnosticados com deficiência múltipla na escola, na tentativa de desvelar as cenas do cotidiano que se referem às práticas voltadas para

esses sujeitos. Analisamos as tensões, as relações que se estabelecem na gestão da escola entre diretora, professores, pedagogas, professores de Educação Especial e alunos. Assim como no jogo, essas relações/tensões e os enfrentamentos são interdependentes da Política Municipal manifestada nos códigos (legislação) e subjetivada pelos profissionais e demais sujeitos a quem as ações políticas se destinam.

Nessas relações, destacamos o desafio na gestão da Escola “Três em Um”, pela complexidade do espaço, pelo número de funcionários, número de alunos, além dos problemas advindos da comunidade externa, por ser uma comunidade extremamente carente do ponto de vista social e econômico, além da extrema preocupação com os resultados da escola nas avaliações de larga escala.

Destacamos, também, que, na gestão da Educação Especial na escola, a sala de recursos tornou-se o centro da Educação Especial. A professora da sala de recursos é sua referência e os professores e pedagogos transferem a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla para o intérprete ou para os cuidadores, nos casos em que a escola tem esses profissionais em sala de aula.

Essas e outras tensões tomam uma grande proporção na escola dificultando que os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla se efetivem. Os profissionais da escola introjetaram que o currículo trabalhado com os alunos com deficiência múltipla deve ser um “currículo especial” e acabam trabalhando um currículo totalmente diferenciado, fora do contexto da sala de aula, empobrecido, sem vínculo com as potencialidades dos sujeitos.

Quanto ao atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência múltipla, matriculados na Escola “Três em Um”, a prevalência do atendimento é na instituição especializada. Ao nos aproximarmos da instituição, percebemos que o trabalho com os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, com comprometimentos mais acentuados, ainda é um dos grandes desafios também para a instituição especializada.

A partir dessas reflexões, corroboramos com o pensamento de Brizola (2007), na compreensão de que não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional/alunos com deficiência, uma vez que os processos de exclusão da e na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema, e não provocados pela presença dos alunos com deficiência na escola. Tais processos de exclusão são apontados nos episódios que descrevemos neste trabalho, nas histórias de vida de crianças com deficiência múltipla que não tiveram espaço nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Também são visibilizados na organização do sistema que potencializa e dicotomiza a Educação Especial como uma área de conhecimento específica, à parte do ensino comum.

Destacamos, ainda, que a implementação da Política de Educação no município de São Mateus, embora com algumas lacunas, torna-se imprescindível e consideramos um avanço na área da Educação Especial. Ao assumir o compromisso ético e político com a Educação Especial, o município de São Mateus, como numa rede de interdependências, provoca, induz e institui outros possíveis, para além de seu território.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui ressaltar que o método etnográfico é 'perigoso', pois pressupõe, no processo contínuo com o outro, um exercício de alteridade, por meio do qual não apenas esse outro é pensado, mas também nós mesmos. Isso se dá na imersão da cultura do outro, na necessidade de compreender 'de dentro' uma dada realidade. Em nosso entendimento, isso se mostra ainda mais complexo no caso das pesquisas em Educação, justamente pela familiaridade que possuímos a priori com esse universo (OLIVEIRA, 2013, p. 177).

Na construção deste estudo etnográfico, tivemos a oportunidade de nos aproximar da reflexão trazida por Oliveira (2013), na epígrafe que abre este capítulo, quando, no percurso da caminhada, encontramos a oportunidade de dialogar com as ideias de vários autores, alunos, profissionais da educação, gestores, familiares, enfim, uma polifonia que contribuiu na composição da tessitura deste texto.

Destacamos o sentido "perigoso" da etnografia pelo fato da familiaridade que temos com a escola, com os processos de escolaridade dos alunos público-alvo da Educação Especial, pois, se, por um lado, a etnografia busca trazer os agentes "reais" para o nosso campo de pesquisa, proporcionando uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, entre o pesquisador e o cotidiano daqueles que ele observa e investiga; por outro, a etnografia deve ser pensada como processo de estranhamento da realidade, de desnaturalização (OLIVEIRA, 2013). O perigo é reduzir a contribuição mais substancial da etnografia para o campo educacional, afirmando que ela nos possibilita ver o que sempre vimos até então.

Nessa perspectiva, realizar uma etnografia é mergulhar no universo a ser pesquisado. Com base na antropologia, Magnani (2009, p. 135) postula, de uma maneira sintética, que

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

O autor nos permite uma aproximação com Elias (1990), quando aborda sobre o processo de envolvimento e distanciamento na pesquisa. Segundo Magnani (2009), ao entrarmos em contato com o universo pesquisado, numa relação de troca,

construção e desconstrução de ideias e pensamentos, separamo-nos de nós mesmos e, numa relação de escuta e observação do campo de investigação, aproximamo-nos novamente dos objetivos que nos fizeram acreditar que, por meio da etnografia encontraríamos pistas e poderíamos colaborar para a construção de diferentes formas de pensar, entender e constituir as políticas de escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

Para explicar sobre o envolvimento e distanciamento nos processos sociais, Elias (1990, p. 165-166), ilustra com uma história de um naufrágio essa circularidade entre envolvimento e alienação:

[...] logo no início, os dois irmãos – o mais moço já fora arrancado pelo temporal – estavam muito tomados pelo medo para pensar claramente e observar atentamente o que ocorria em torno deles [...]. Enquanto o irmão mais velho se encolhia desamparadamente no bote, paralisado pela vizinhança do desastre, o mais jovem acalmou-se e começou a observar tudo à sua volta, com certa curiosidade [...]. Enquanto o irmão continuava imobilizado pelo medo, ele se amarrou a um barril. Encorajando em vão o mais velho a fazer o mesmo, pulou no mar. O bote com o irmão ainda nele desceu mais rapidamente, sendo, afinal, engolido pelo abismo enquanto o barril a que ele se amarrara afundava muito lenta e tão gradualmente, que à medida que a inclinação do funil se tornou menos íngreme, e a rotação da água menos violenta, ele surgiu novamente na superfície do oceano, retornando, afinal, à vida [...].

Assim como na história, no movimento de construção dos dados desta etnografia, encontramos-nos envolvidos no processo de escolaridade de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. E, como numa circularidade de envolvimento e alienação, à primeira vista, parecíamos tão familiarizados na Escola “Três em Um”, que não conseguíamos enxergar “o exótico” (DAMATA, 1978). O envolvimento nos leva ao apego, a concepções e mitos, os quais limitam nossa capacidade de estranhar a realidade, de enxergar outras possibilidades. Necessitamos, assim, de um movimento de distanciamento, para, a partir das imagens, das leituras, das vozes, enxergar a superfície, as contradições, as lacunas, a VIDA que pulsa nesse cotidiano.

Nesse fluxo, Oliveira (2013) define o “diário” como o instrumento que o pesquisador utiliza em campo, que permite, simultaneamente, o afastamento do campo, possibilitando tanto uma análise do desenvolvimento da pesquisa, quanto uma

autoanálise do pesquisador e de sua estada no universo de investigação, pois, “[...] uma etnografia, enquanto texto, não deixa de ser um olhar revisto ou, se a frase soar rebarbativa aos mais sensíveis, um olhar que revê. E revê porque está em outro ângulo” (SILVA, 2009, p. 180). O autor complementa:

Ver implica um olhar que se organiza; um olhar organizado e reorganizado; que vai organizando; que organiza e reorganiza; que vai revendo; que revê e dá por revisto.

A matéria do olhar, isto é, o que o olhar modela, é a matéria do escrever, isto é, aquilo que a escrita modela. Enquanto anda e olha, o etnógrafo. Isto é, o que os outros pensam e dizem do etnógrafo está sendo teleologicamente movido para uma escrita e está permanentemente entrevedo uma tarefa ao cabo de tudo: escrever (SILVA, 2009, p. 181-182).

Nessa descrição, tomamos como inspiração a ideia do autor quando destaca que: “[...] andar, ver e escrever, três fluxos que se encontram dinamicamente interrelacionados, a exercerem e sofrerem influências recíprocas” (SILVA, 2009, p. 182) convoca a tradição árabe e ibérica e compara a escrita etnográfica com o livro árabe: andar e ver. O livro descreve literalmente atividades simples e primárias: registros de andanças e de coisas vistas.

Tomamos esses três fluxos como o pilar para a tessitura da síntese deste texto: andar, ver, escrever.

6.1. Por onde ANDAMOS?

O andar é o “[...] ato ou efeito de situar-se, localizar-se” (SILVA, 2009, p. 172), e ato da localização do etnógrafo no espaço social que estuda. Ao iniciar nossa caminhada, definimos, como objetivo geral deste trabalho: **analisar o processo de implementação da Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, na região norte do Estado do Espírito Santo.**

No percurso investigativo, situamos a escolha da temática contextualizando historicamente a deficiência múltipla e a escolarização no Brasil e lançamos o olhar para as publicações no Estado do Espírito Santo. Também dialogamos com a literatura acerca da definição do conceito de deficiência múltipla e discorreremos com

os trabalhos que versam sobre a escolarização do aluno com deficiência múltipla, as relações família, escola e instituição especializada.

Conforme anunciamos, no percurso da caminhada, não estivemos sozinha, carregamos em nossa “bagagem” os princípios, as escolhas e os afetos. Dentre as escolhas, a base teórica que fundamentou essas reflexões. Encontramos na Sociologia Figuracional o fio condutor na constituição de um conhecimento que é social e histórico, produzido e acumulado pela humanidade e que precisa ser colocado em constante reflexão/discussão. Com base nos pressupostos elisianos, nossa hipótese inicial era que em uma, dinâmica muito específica, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, evidencia demandas e exigências produzidas num jogo, cujas regras constituem as individualidades, ao mesmo tempo em que são (re)constituídas no fluxo das tensões e conflitos que narram essa fase do processo educacional (civilizador).

Na elaboração/constituição das análises, fizemos nossa primeira ancoragem em campo: analisamos os documentos da Política Nacional de Educação Especial, as Diretrizes do Estado do Espírito Santo e as Diretrizes dos municípios pesquisados, no que tange à escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

Nessa ancoragem, tivemos, como aporte teórico, os documentos e textos que tomam como fundamento o direito à escolarização de todos os alunos e elegemos os quatro municípios do Norte do Estado, do âmbito da Superintendência de São Mateus (Conceição da Barra, Jaguaré, São Mateus e Pedro Canário) numa perspectiva de análise macro. Numa estratégia de triangulação dos dados (entrevistas, análise documental e observação participante), analisamos os documentos da Política Nacional de Educação Especial, no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência múltipla, com o intuito de compreender as ações desencadeadas nos "sistemas de ensino", as estruturas e as funções atribuídas ao setor de Educação Especial dos municípios envolvidos nesta pesquisa.

Nossa pretensão, no percurso dessa caminhada, foi capturar os movimentos, a processualidade e as tensões entre "o dizer o e fazer" da política local. Assim, conforme proposto por Elias (1993), para **entender as estruturas e processos**

sociais, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processo exigem um estudo das **relações entre os diferentes estratos funcionais** que convivem juntos. Ou seja, Elias nos propõe que, para entender a estrutura do processo de escolarização dos alunos com deficiência múltipla, não basta alcançar apenas a política, ou os documentos, mas precisamos fazer um exercício de “ver” as relações entre os diferentes sujeitos que compõem e que são afetados pela política. Assim nos enveredamos a analisar as estruturas, as interdependências e o equilíbrio de tensões entre os movimentos instituídos e instituintes da Política Educacional Municipal e a prática das ações efetivadas na escola.

Ao nos enveredarmos em conhecer o processo de escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla “por dentro” da escola, ancoramos e aprofundamos nosso olhar em outro campo: a Escola “Três em Um”. A escolha desse campo se deu pelo fato de a escola matricular o maior número de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla no município de São Mateus. Ao situar nossa análise “micro” nesse campo, definimos a observação participante e as entrevistas como estratégias de trabalho e o diário de campo como sistematizador das ações.

Como em toda caminhada podemos encontrar bifurcações, ao trilhar o caminho da escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na Escola “Três em Um”, encontramos uma bifurcação que nos levou ao atendimento educacional especializado na Apae de São Mateus, onde fizemos outro ponto de ancoragem, analisando as relações que se dão no apoio à escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.

Situando nossa localização em síntese, iniciamos o trabalho de campo em “nível macro” nas Secretarias Municipais dos municípios de São Mateus, Jaguaré, Conceição da Barra e Pedro Canário, e também na Superintendência Regional de São Mateus e, em nível micro, a etnografia foi realizada na Escola “Três em Um”.

6.2 O que VIMOS no percurso da caminhada?

É no jogo tenso entre aguda observação do entorno e introspecção como trampolim para se lançar na cena que episódios, situações, acontecimentos poderão adquirir sentido, significados legíveis (SILVA, 2009, p.181).

O que vimos, na trajetória da investigação, foi ilustrado nas cenas, episódios, situações e acontecimentos, no entanto, conforme a escrita do autor na epígrafe, o que vimos adquiriu “sentidos e significados legíveis”. Assim nos propomos discutir esses sentidos e significados que capturamos no percurso da pesquisa.

Nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil nos revelou um silenciamento no que tange aos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Aliás, como falar em escolarização de um público historicamente considerado "não educável"? Ao analisar o silêncio, percebemos que os alunos com deficiência foram constituídos, no fluxo da história, como um grupo de "menor valor", estigmatizado pela "anormalidade" e pelos serviços segregados às "margens" da sociedade.

Puxando os fios, no fluxo das tensões políticas, visualizamos o discurso internacional aderido pelo Governo Federal foi se ramificando e presentificando nas práticas dos estados. Conforme nos mostram os trabalhos de Mendes (2006) Kassar (1999, 2000), Jannuzzi (2004), entre outros, as agências internacionais têm um papel fundamental na regulação e no controle das políticas educacionais no Brasil.

De acordo com Elias (2001a, p. 53), "[...] o jogador de cartas é dependente de seu jogo e do destino de seus parceiros". No jogo político, as ações do Estado incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois constituem eixos orientadores no processo educacional. Cria-se, assim, uma rede de interdependências, em que o Estado é dependente do mercado e das Agências Internacionais. Ao legislar ou informar, os enunciados políticos regulamentam a vida social, produzem efeitos, sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior – efeitos de sentido sobre as práticas educacionais que se dizem inclusivas.

Ressaltamos ainda que, no fluxo histórico que nos propusemos a “olhar”, encontramos poucas referências quanto às ações políticas específicas para as crianças com deficiências múltiplas e/ou com comprometimentos mais severos. Nesse sentido, o silêncio sobre as possibilidades de formas e locais para a educação de crianças que possuem patologias graves também foi analisado por pesquisadores como Kassar (2011), Pletsch (2014), os quais apresentaram uma preocupação ao olhar o silenciamento da legislação quanto à escolarização dos alunos com deficiência múltipla.

Ao olhar a literatura sobre a deficiência múltipla, visualizamos que a falta de pesquisas científicas nesta área não é uma especificidade do Brasil. Machado, Oliveira e Bello (2009) realizaram um estudo em bases de dados americanas e os resultados mostraram um pequeno número de trabalhos publicados, principalmente quando relacionados com a educação dos sujeitos com deficiência múltipla. Essa situação não difere do que ocorre na Europa. Os mesmos autores publicaram resultados de levantamentos bibliográficos a respeito do tema deficiência múltipla em periódicos europeus de Educação e Psicologia. Foram identificados artigos sobre o uso de tecnologias para a melhoria da comunicação; a importância de se tratar o tema no âmbito político; estratégias de alfabetização e práticas educacionais, dentre outras questões. Ainda assim, a pesquisa apontou a necessidade da ampliação dos estudos e publicações também na realidade europeia.

Contribuíram para esse “olhar” os estudos de Dugnani e Bravo (2009, p. 25) que, ao realizarem um levantamento bibliográfico no Brasil, evidenciaram a “[...] carência de estudos envolvendo a 'deficiência múltipla' bem como a necessidade de realização de novos estudos enfatizando principalmente a área educacional”. Sugeriram também que “[...] as pessoas com deficiência múltipla não têm sido alvo das preocupações da comunidade científica”, apontando uma perspectiva de futuras pesquisas, principalmente na área educacional.

Observamos, na literatura, uma falta de um consenso quanto à definição do conceito de deficiência múltipla. Tal aspecto também pode ser identificado na literatura internacional, pois, além de haver diversas definições sobre a deficiência múltipla,

também foi constatado que não há consenso entre os estudiosos em determinar as características dessa deficiência (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009). Essa falta de consenso dificulta que o sujeito com deficiência múltipla seja visibilizado na sociedade e, sobretudo, nas políticas sociais.

A falta de consenso na terminologia nos levou a defender a ideia de que não é a presença de duas ou mais deficiências que define a condição de deficiência múltipla, mas a gravidade dos comprometimentos orgânicos, somada às condições sociais com as quais esses sujeitos convivem. Ou seja, é um conjunto de condições facilitadoras ou não dos processos de desenvolvimento e aquisição do conhecimento no sujeito. Quando esse sujeito é interpelado em diferentes áreas que comprometem a aquisição do conhecimento, nesse caso, podemos dizer que é um sujeito com deficiência múltipla.

Ainda lançando o olhar para a literatura, buscamos identificar os fios que revelam as possibilidades de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla. Encontramos, nos trabalhos de Givigi (2008), Gonçalves (2008) e Vieira (2012), as pistas da possibilidade de pensar outros possíveis para a escolarização do sujeito com deficiência múltipla que nos colocam o desafio de inventar em outros espaços-tempos escolares, com a complexidade da escola concreta, de modo a estruturar uma escola que potencialize o sujeito a partir da mediação do outro, pelos signos da cultura.

Ao analisar, no âmbito das ações das Secretarias de Educação, como o direito à escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla vem sendo assegurado nos sistemas de ensino dos municípios de São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra, Jaguaré e no âmbito estadual da Superintendência de São Mateus, encontramos a existência do jogo de forças manifestada na Política Educacional. Nesse nível, tivemos, como instrumento de análise, o mapeamento dos indicadores de matrícula dos alunos com deficiência múltipla e os documentos disparadores das ações nos municípios. Tais dados, atravessados com as análises documentais, demonstraram que os municípios pesquisados ainda não garantem a totalidade de matrícula e a permanência dos alunos diagnosticados com deficiência múltipla, na escola.

Na análise dos documentos no campo educacional brasileiro, ficou evidente que, para garantir os direitos educacionais e sociais dessas pessoas com deficiência múltipla, ainda temos inúmeros desafios a serem enfrentados. Também se faz necessário promover conhecimentos aos profissionais que atuam com esse público, sobre as especificidades e as possibilidades de intervenção, em especial, da área educacional por meio dos processos de ensino e aprendizagem, com ou sem suporte especializado. Nesse caso, é importante que as diretrizes políticas expressem com clareza as propostas educativas a serem desenvolvidas para esses alunos que demandam, em grande medida, ações diversificadas com base em várias áreas do conhecimento.

Por tudo isso, parece-nos fundamental construir consensos nos diferentes campos do saber para que seja possível intervir e propor encaminhamentos nas Políticas Públicas que ampliem as possibilidades de intervenção e desenvolvimento educacional e social dos alunos com deficiência múltipla.

Nesse sentido, a base de nossas lentes na compreensão da escolarização dos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla buscou, na Sociologia Figuracional, a ideia de que os sujeitos com deficiência estão interligados na existência humana, formando configurações específicas e que devem ser compreendidos nas teias de relações, como na política, na escola, na família. Conforme Elias (2001a, p. 184), “[...] dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes”.

Com essas lentes, afirmamos que os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla são seres humanos sociais e históricos. Para compreendermos essas figurações, necessitamos de abrir mapas, descobrir os caminhos, as conexões, as tensões, os espaços em branco, no que diz respeito à escolarização dos alunos com deficiência múltipla, nesses municípios.

No que tange aos aspectos normativos, observamos, em nível nacional, um significativo avanço na proposição de documentos normativos ou orientadores da Educação Especial, no entanto precisamos nos perguntar: como os atores que

implementam as ações políticas nos municípios vêm se apropriando das proposições normativas? Como os gestores escolares compreendem essas mudanças? Como essas proposições são articuladas nos municípios no atendimento aos alunos com deficiência múltipla?

Abrindo nossas lentes sobre as “relações de poder” que estão em jogo na garantia do direito à escolarização dos alunos com deficiência múltipla, a partir das diretrizes da Educação Especial no Estado do Espírito Santo, observamos que, nas relações estabelecidas entre os aportes legais e a gestão, a sistematização de um documento com força política para direcionar as ações da Educação Especial no estado e nos municípios de São Mateus e Jaguaré, se configuram como um compromisso ético e responsável na garantia do direito à escolarização de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência múltipla. No caso de Conceição da Barra e Pedro Canário, há indícios de que esse debate se fortaleça e que a normatização de São Mateus seja um disparador da sistematização nesses municípios, por conta do atravessamento das ações políticas, observadas na formação de professores, na permuta de funcionários e no trânsito dos profissionais entre os quatro municípios.

Embora tenhamos observado o avanço em termos de Políticas Públicas para a escolarização dos alunos com deficiência múltipla, percebemos que, por si só, as Políticas Públicas existentes em vigor, atualmente, não garantem a concretização desses direitos. Ainda se fazem necessários conhecimentos e estratégias de como transformar o discurso proclamado nas diretrizes em ações para a garantia efetiva do direito à escolarização dos alunos público da Educação Especial. Um caminho possível que apontamos é o compromisso ético da gestão política dos sistemas de ensino.

Ao olhar a estruturação do setor de Educação Especial nos municípios do norte capixaba, vimos que os quatro municípios, com formatos diferenciados, mantêm um setor, que responde sobre as demandas da Educação Especial daquele ente federado. Os gestores, de modo geral, apontam que o acompanhamento dos professores que atuam nas salas de recursos deve ser feito "de perto". Quando possível, os planejamentos também são acompanhados pelos gestores, mesmo que não tenham possibilidades, como é o caso da Superintendência de São Mateus.

Observamos que o possível acompanhamento das equipes de Educação Especial às salas de recursos reforça a impossibilidade de atuação do pedagogo nas escolas, bem como desarticula a Educação Especial do trabalho pedagógico que acontece na escola. Conforme observamos na Escola “Três em Um”, a sala de recursos tornou-se o centro da Educação Especial, e a professora da sala de recursos é a referência da Educação Especial. A desarticulação do trabalho da Educação Especial do trabalho da escola fez com que os professores e pedagogos transferissem a responsabilidade com o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla para o professor da sala de recursos, ou para os profissionais de apoio e, em algumas situações, para a equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação.

Nos municípios, esse acompanhamento à sala de recurso pela gestão da Educação Especial é uma das ações que as gestoras consideram mais desafiantes, conforme ilustra uma das coordenadoras de Educação Especial:

Onde fica mais complicado desses planejamentos acontecerem é nas séries finais, porque são vários professores e não tem como eles sentarem juntos. Então o que a gente tá fazendo, que é uma das alternativas que a gente encontrou, que a gente vai ver se vai dar certo, é a professora especialista sentar com a supervisora, passar pra ela as dificuldades maiores dos alunos nas disciplinas que eles têm. Naquele momento que a supervisora senta com o professor, ela passa essa necessidade, dificuldades do aluno para o professor, o professor passa o conteúdo, vê as adaptações que podem ser feitas, e ela passa para o professor especialista, e elas fazem as adaptações necessárias (CARLA - Entrevista realizada dia 21 de março, Conceição da Barra).

Ao analisarmos a narrativa da gestora, ela nos remete às reflexões de Jesus e Almeida (2011), quando, no curso de Formação de Gestores em Educação Especial (realizado em 2010/2011) nos dão pistas das tensões que emergem na gestão, a partir dos movimentos que os próprios gestores realizaram ao apontar os conhecimentos necessários às suas atribuições:

Questionamentos sobre a sistematização de políticas públicas de formação de professores, financiamentos educacionais, instalação de salas de recursos multifuncionais, articulação de atendimento educacional especializado com a sala de aula comum, captação de recursos financeiros e humanos, adequação das questões arquitetônicas e curriculares da escola foram alguns temas apontados como desafios para a gestão da

Educação Especial nos municípios capixabas [...] (JESUS; ALMEIDA, 2011, p. 270).

Daí que os desafios da gestão não se resumem ao acompanhamento dos alunos na escola, mas avançam para a efetivação da Política Educacional de Educação Especial no âmbito municipal. Além disso, as autoras ressaltam, a partir do movimento de formação dos gestores, que, "colaborativamente", os profissionais gestores da Educação Especial devem "[...] articular pensamentos, ações e políticas com toda a Secretaria de Educação" (JESUS; ALMEIDA, 2011, p. 272).

Nesse sentido, Brizola (2007) nos alerta que se torna fundamental o estabelecimento de condições efetivas para a implementação da colaboração entre os entes federados na oferta da educação escolar. Esse é, sem sombra de dúvidas, um dos grandes desafios da estrutura política brasileira, em consequência da tradição política centralizadora, agravada pelas disparidades regionais.

No que tange à garantia do direito ao atendimento educacional especializado, os dados nos mostraram que, tanto no âmbito da Superintendência, quanto nos municípios pesquisados, ainda não conseguem atender à totalidade dos alunos público da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais, embora tenhamos uma legislação nacional corroborada nos documentos municipais, afirmando o direito a esse atendimento.

Quanto aos recursos disponibilizados pelo Estado, no âmbito da Superintendência Regional de Educação e pelos municípios, para a escolarização do aluno com deficiência múltipla, ficou evidenciado que o Governo do Estado disponibiliza o atendimento educacional especializado, na maioria dos casos, nas instituições especializadas, não oferecendo transporte adaptado ou outros recursos demandados pela condição da criança com deficiência múltipla.

Em relação ao acesso e permanência do aluno com diagnóstico de deficiência múltipla, a Secretaria de Educação do município de Jaguaré realiza diversas parcerias com outras Secretarias, com as famílias, disponibilizando transporte adaptado e outros recursos que os alunos necessitam e acompanham

periodicamente a frequência e a adaptação desses alunos na escola comum e no atendimento educacional especializado.

Nesse mesmo sentido, o município de São Mateus dispõe de transporte adaptado e de um profissional na função de “cuidador” para auxiliar os alunos severamente comprometidos nas atividades de higiene, locomoção e alimentação. Também, oferta o atendimento educacional especializado, nas escolas comuns e em parceria com a Apae, para os alunos com deficiência múltipla.

Em Conceição da Barra, a Secretaria de Educação disponibiliza um professor especializado, também denominado “professor de apoio”, nas salas de aula onde há matrículas de alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Esse profissional auxilia especificamente as necessidades de intervenções pedagógicas aos alunos em sala de aula.

De uma forma ou de outra, todas as gestoras discorreram na entrevista sobre algum recurso para a escolaridade dos alunos com comprometimentos mais acentuados. No entanto, ao triangular esses dados com os dados da escola e com as observações, verificamos que esses recursos são insuficientes em alguns casos. Uma questão que estava efervescendo na escola, neste ano da pesquisa, foi a discussão sobre a figura do “bidocente”. Observamos que, na compreensão das mães, esse profissional seria fundamental para que o processo de aprendizagem acontecesse de fato. O debate que acontecia na escola sobre essa questão não era levado em conta na definição das normas que culminou na proposição do auxiliar de Educação Especial, com a aprovação da Resolução nº 12/2014 (SÃO MATEUS, 2014).⁴⁹

Os resultados evidenciaram as contradições, dificuldades e estratégias usadas por essas redes de ensino para implementar tais políticas, sobretudo no que se refere à escolarização e ao atendimento educacional especializado dirigido a alunos com deficiência múltipla. As redes municipais têm implementado ações muito diversas

⁴⁹ Explanamos sobre a aprovação da Resolução nº 12/2014, pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus, no Capítulo IV.

entre si, a partir da sua realidade social e das demandas locais. Dentre as principais conclusões, nosso estudo apontou que:

- a) os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla não estão desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que garantam o efetivo desenvolvimento educacional;
- b) a exigência do laudo para garantir o atendimento educacional especializado é contraditório, visto que temos uma orientação do MEC⁵⁰ sobre a não exigência do laudo. Neste caso, verificamos a falta de clareza sobre a avaliação e identificação desses sujeitos, o que pode impactar a distribuição de recursos e, sobretudo, o encaminhamento e os suportes educacionais oferecidos a esses alunos;
- c) as redes de ensino optaram, em grande medida, pela manutenção das instituições especializadas na oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla.
- d) a falta de clareza aos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino prejudica o atendimento ao aluno. Nesse caso, também ficou evidenciado no estudo que a maioria das redes não tem disponível espaço-tempo para reuniões de planejamento conjunto, na carga horária de seus professores.

No que tange ao financiamento da Educação Especial no Estado do Espírito Santo, contraditoriamente, os dados mostram que as instituições especializadas, num jogo de forças, são financiadas pelo Governo do Estado, na oferta do atendimento educacional especializado. Com um novo modelo de parceria efetivada entre instituições especializadas e o Governo do Estado, as Apaes tornaram-se "prestadoras de serviço" ao Governo do Estado, passando a ser contratadas pelo serviço oferecido a cada sujeito atendido.

No decorrer das nossas análises, destacamos que o financiamento do atendimento educacional especializado pela Sedu às instituições especializadas não é garantia

⁵⁰ Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

de os alunos com deficiência múltipla se apropriarem de conhecimentos transmitidos na escola e de terem os conhecimentos mediados por estratégias especializadas. Observamos, sim, um descrédito nas possibilidades de aprendizagem nos alunos com deficiência múltipla pelos profissionais que atuam nessas instituições.

Concordamos com Alves e Sobrinho (2014), quando se referem:

[...]à necessidade de um financiamento público em Educação Especial que amplie a atuação do Estado, tanto em termos de aumento de recursos financeiros, quanto em termos de uma administração pública cuja atuação se sustenta na articulação intersetorial e entre secretarias, envolvendo, por exemplo, as atividades das Secretarias de saúde, habitação, transporte, moradia, educação, etc (ALVES; SOBRINHO 2014, p. 12).

Em nossa compreensão, o estado do Espírito Santo vem “apostando” nas instituições especializadas para o atendimento preferencial ou exclusivo às demandas educativas de estudantes com deficiência, mesmo sugerindo que o aluno e sua família dispõem de opção entre o espaço mais adequado para efetivar a matrícula no atendimento educacional especializado da instituição ou da escola regular. Considerando o longo curso de atuação das instituições de caráter filantrópico no campo da Educação Especial e a legitimação alcançada por essas instituições nas figurações sociais – inclusive via financiamento público-estatal – seria possível dizer que, no momento de escolha de matrícula, as inter-relações estabelecidas entre pais e profissionais do ensino estivessem profundamente marcadas por uma naturalização de uma “opção” pela escola mais adequada, sobretudo quando o aluno demandasse apoios e serviços que o Poder Público oferecesse de forma precária, como é o caso dos atendimentos clínicos. Observa-se aí uma barganha entre o Poder Público e a filantropia – subsidiada pelo Estado.

Rodrigues (2006) nos chama a atenção para o fato de que não é possível realizar um projeto de universalização da educação sustentado na preocupação do custo-benefício e na redução de gastos. Conforme o autor,

[...] a Educação Inclusiva não é uma educação em saldo; é, pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente. Essas características fazem da Educação Inclusiva um sistema caro. Mas, se a Educação Inclusiva é cara, é melhor não querermos saber o preço da exclusão [...] (RODRIGUES, 2006, p. 311).

Muitas respostas às necessidades educativas dos alunos da Educação Especial demandam recursos mediadores da aprendizagem, acessibilidade, tecnologias, formação, entre outros, a serem utilizados também em sala de aula. Nesse sentido, a Educação Especial não pode ficar atrelada apenas às salas de recursos multifuncionais. Esse deve ser um dos serviços, mas não o único. Conceber a escolarização de alunos com deficiência múltipla atrelada apenas à sala de recursos multifuncionais (como vem acontecendo predominantemente no estado do Espírito Santo) é reduzir outras possibilidades e outros investimentos possíveis para uma educação que realmente atenda às necessidades educacionais de todos os alunos.

6.3 O que temos a dizer (ESCREVER)?

No âmbito da materialização dos direitos sociais, pensar a escolarização de crianças com deficiência múltipla supõe considerar o cumprimento de um conjunto de demandas muito específicas, que nem de longe admitem as propagadas medidas de redução ou de racionalização de custos, ou mesmo a fixação de metas que presumem o atendimento às demandas de um mercado competitivo. Definitivamente, as ações/programas/projetos da Educação Especial precisam se configurar em políticas públicas.

Destacamos que, embora haja algumas lacunas no documento das Diretrizes da Educação Especial no Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2011) e nos documentos analisados nos municípios, defendemos que o direito à escolarização do aluno com deficiência múltipla deve ser respeitado e, nesse sentido, é necessário que a escola repense suas práticas, estabeleça metas de acordo com as necessidades do público da Educação Especial, com a participação de gestores, professores, profissionais, funcionários, familiares e alunos, tendo por objetivo adequar os espaços e as estratégias de ensino, e de convivência, pensando nas peculiaridades de todos os alunos. E mais, defendemos que as Políticas Educacionais estejam comprometidas efetivamente com o desenvolvimento dos alunos, independentemente da severidade de seus comprometimentos.

Assim, apostamos na possibilidade de que a escola supere uma abordagem centrada no indivíduo, ou seja, que focaliza ora o aluno, ora a deficiência, e valorize

a coletividade e o engajamento coletivo para que esses sujeitos aprendam na escola. Compreender a relação entre os saberes é uma importante tarefa, considerando, sobretudo, o ser humano como sujeito que aprende e se constitui na relação com o outro (ELIAS 1994a). É na relação com o outro, com o conhecimento na/da escola que as práticas de escolarização dos alunos com deficiência múltipla devem se constituir. É na relação com o saber que a diretora, as pedagogas(os) e os professores(as) deveriam inventar e inovar as práticas de acesso de todos os alunos voltadas ao conhecimento, inclusive dos alunos com deficiência múltipla.

A partir dessas reflexões, corroboramos o pensamento de Brizola (2007), na compreensão de que não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional/alunos com deficiência, uma vez que os processos de exclusão da e na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema, e não provocados apenas pela presença dos alunos com deficiência na escola, mas com a presença de outros sujeitos, também excluídos pelo sistema. Tais exclusões são apontadas, nos episódios que descrevemos neste trabalho, nas histórias de vida de crianças com deficiência múltipla que não tiveram espaço nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Também são visibilizados na organização do sistema que potencializa e dicotomiza a Educação Especial como uma área de conhecimento, a parte do ensino comum.

No caso da escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial, é prudente constituir um olhar de aposta nesses sujeitos, bem como nas aprendizagens que realizam, nos conhecimentos que constroem e nas necessidades que trazem para os cotidianos escolares. É também preciso refletir que a diferença é parte constitutiva do humano e que a aprendizagem e a produção do conhecimento se efetivam quando reconhecemos a potência dos outros, as possibilidades de troca entre as pessoas e a constituição de estratégias para que os estudantes se sintam desafiados e incentivados a se envolverem com as redes de conhecimento que se estabelecem nos cotidianos escolares.

Considerando a sala de aula um espaço ambíguo e repleto de tensões e contradições, advogamos a necessidade de um maior investimento em pesquisas no cotidiano das salas de aula, em que haja crianças com deficiência múltipla, pois

direcionar as lentes para as salas de recursos multifuncionais, ou para as instituições especializadas e colocar em segundo plano as questões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo e invisibilizar as possibilidades de participação social desses alunos. É no espaço da sala de aula que as aprendizagens são processadas, portanto é esse cotidiano que precisa ser constantemente problematizado e potencializado.

Embora não tenhamos enfatizado a formação de professores na gestão municipal, destacamos que há uma preocupação nas quatro redes municipais, quanto à formação continuada dos professores que atuam na Educação Especial. No município de Pedro Canário, a equipe organizava uma formação na área de “autismo” e dizia ser essa área a mais carente de formação. Na rede de São Mateus, a equipe construía um projeto de formação para cem professores de educação básica. Na rede municipal de educação de Jaguaré, estava sendo realizada uma formação para os professores das salas de recursos. Em Conceição da Barra, não havia ainda uma proposta, mas percebíamos uma preocupação com a educação dos alunos surdos e com autismo.

A partir das tensões vividas no cotidiano da Escola “Três em um”, realizamos algumas provocações sobre a demanda de formação dos professores para atuar com os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla na escola. Dentre outras, foram destacadas pelos professores:

- a) tecnologias assistivas;
- b) comunicação alternativa;
- c) trabalho colaborativo na escola;
- d) política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar;
- e) processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla.

Observamos que os professores de sala de aula, munidos da ideia de que não têm formação para trabalhar com alunos com deficiência múltipla, reconhecem suas dificuldades para realizar o trabalho pedagógico. Reclamam da falta de apoio da Secretaria de Educação, dos pais e da equipe da escola. Eles não acreditam que são capazes de desenvolver atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento desses alunos. A falta de um trabalho colaborativo na escola entre

as pedagogas, as professoras da sala de recursos, as intérpretes, as famílias e também com o atendimento educacional especializado, enfim, as diferentes configurações em que o aluno com deficiência múltipla convive, dificulta e/ou é um impeditivo das possibilidades para se assegurar o direito à escolarização desses sujeitos.

Pelo contrário, o trabalho colaborativo poderia ser uma possibilidade de troca entre as pessoas e de invenção de outras formas de envolvimento com o direito à educabilidade todos, bem como a constituição de estratégias para que os estudantes se sintam desafiados e incentivados a se envolverem com as redes de conhecimento que se estabelecem nos cotidianos escolares. Para tanto, seria necessário que compreendêssemos a figuração das pessoas envolvidas com a Educação Especial na rede municipal, como um processo humano de pessoas que estão sujeitas às “forças” da política educacional, da história, das concepções, das lutas, enfim, das “forças sociais” de fato exercidas pelas pessoas sobre outras pessoas e sobre elas próprias (ELIAS, 1994a).

Segundo Elias (1994a), os processos humanos e sociais são representados por pessoas que estão sujeitas às forças que compelem, ou seja, forças de fato exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias. Entretanto, para se compreender tais forças, acreditamos que primeiro é preciso superar o sentimento de olhar para os indivíduos como se fossem meros objetos – e o pior – estáticos. A legislação é uma força social presente no cotidiano da escola e, silenciosamente, vai demarcando lugares, posições, tempos e comportamentos. As pessoas que estão na escola, os profissionais que lidam com os alunos com diagnóstico de deficiência múltipla são compelidos pelas forças sociais e, nas relações que se estabelecem, ao olhar para o sujeito, pelo ângulo da deficiência, subjetiva-os como sujeitos de menor valor.

Diante dessa análise, defendemos que a escola é a via de acesso da escolaridade de todos os alunos, e a educação é um direito subjetivo, constitucionalmente assegurado, para todos os alunos. Na garantia desse direito para as pessoas com diagnóstico de deficiência múltipla, há que se considerar que os recursos pedagógicos, arquitetônicos, de acessibilidade e de profissionais diferenciados são

fundamentais. Nesse sentido, a formação dos profissionais, a responsabilidade ética, a resistência às contradições e o envolvimento com a escolaridade de todos os alunos podem constituir uma “força” a compelir a Política de Educação Especial a tomar novos rumos, novas negociações...

Com base nos pressupostos elisianos, numa dinâmica muito específica, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, evidencia demandas e exigências produzidas num jogo cujas regras constituem subjetividades, ao mesmo tempo em que são (re)constituídas no fluxo das tensões e conflitos no processo educacional das pessoas com deficiência múltipla.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviço em educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, M. A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 95-114.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ARÁOZ, S. M. M. de. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla**: análise de um programa de apoio. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- BATISTA, C. R. Pontos e nós: Diálogos sobre educação especial e políticas de inclusão. In: _____. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine e Manzini, 2015.
- _____. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. (Org.). **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.
- BITTENCOUT, L. **Acessibilidade e cidadania**: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiências físicas, 2004. Disponível em <<http://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos10.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2015.
- BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BOROWSKY, F. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 26., 2013. Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <www.anpae.org.br/.../FabiolaBorowsky-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**, São Paulo: Educ, 1993.

BRANDÃO, Z. Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. **Resolução nº 2/2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, CNE/CEB: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro10>>. Acesso em 10 out. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: MEC. SEESP. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 de fev. 2015.

_____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC. SEESP. 2008b.

_____. **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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de nov. 2009. p. 8. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Nota técnica nº 9, de 9 de abril de 2010. Dispõe de orientações para a organização de centros de atendimento educacionais especializados. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.especialjr.com.br/notatecnica9/pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica, 2015**. Caderno de Instruções. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2015.

BRIDI, F. R. de S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIZOLA, F. **Políticas públicas de inclusão escolar: “Negociação sem fim”**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CÂMARA, S. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil republicano. In: FARIA FILHO, L. M. de; ARAÚJO, V. C. de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011.

CAMBUZZI, R. de C. S. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2007.

CONCEIÇÃO DA BARRA. **Regimento Comum das Escolas Municipais**. Conselho Municipal de Educação. Conceição da Barra-ES, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar, **Educere et Educare**, 2007.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.; Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 23 de mar. 2015.

CORREIA; V. G. de P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos**. 2014. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil**: Combater a desigualdade e garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DI GIOVANI, G. As estruturas elementares das Políticas Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, Unicamp, n. 82, 2009. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEEP).

DISCHINGER, M. Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível. In: DISCHINGER, MBINS ELY, V. H. M.; BORGES, M. M. F. C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, n. 18 (2), p. 113-118. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUGNANI, K. C. B.; BRAVO, A. D. **Análise de artigos publicados em periódicos indexados nacionais**. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla deficiência: Pesquisa & Intervenção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

EFFGEN. A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

_____. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001b.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. Tradução de Paulo Valverde. Oeiras: Celta Editora, 2002.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Edições 70. 2005.

_____. Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública; In: NEIBURG, I; WAZBORT, L. (Org.). **Escritos e Ensaio**s: Estado, proceso e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ELIAS, N; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2000.

ESPÍRITO SANTO. Resolução CEE/ES nº 1286/2016. Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de ensino do estado do Espírito Santo. **Diário Oficial do Espírito Santo**, 29 mai. 2006.

_____. Resolução CEE/ES nº. 2.152/2010. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial do Espírito Santo**, 26 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.cee.es.gov.br/download/res.2152.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória: Sedu, 2011.

_____. Edital de credenciamento, nº 1 / 2014. **Diário Oficial do Espírito Santo**, 21 jan. 2014.

FAGLIARI, S. S. dos S.; **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: ajustes e tensões entre a política federal e municipal. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

FIGUEIREDO, A. C.; TENÓRIO, F. O; diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, ano 5, nº 1, p. 29-43, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. **Financiamento da educação especial no município de Vitória**: primeiras aproximações. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 26., 2013, Recife. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/>>. Acesso em 20 de mar. 2015.

FRANÇA, M. G. **A(s) política(s) de atendimento educacional especializado no contexto do financiamento da educação básica.** In: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, DA EDUCAÇÃO. 25., 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.or.br>>. Acesso em 28 ago. 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, P. S. de. Identidade e deficiência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PROCESSOS CIVILIZADORES: HISTORIA, CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 2003, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/processoscivilizadores.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

GARRIDO, S. G. Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil: uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. GT 15.

GARRIGOU, A. O “Grande Jogo” da sociedade; In: GARRIGOU, A.; LACROIX, B. (Org.). **Norbert Elias: A política e a história.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada dos professores:** na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES, A. M.; SANTOS, A. L. P. **Alfabetização da criança surda:** concepções e identidade, espaço do currículo. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/eu/Downloads/14059-22541-1-SM.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

GONSALVES, E. P.; Pesquisar, participar: sensibilidades (Pós) modernas. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 16, n. 63, jul./set. 2001.

_____. **A difícil arte de olhar para si e para o outro:** desafios contemporâneos da pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 16 fev. 2015.

_____. Configurações sociais: espaços de ambivalência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PROCESSOS CIVILIZADORES: HISTORIA, CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 2003, Piracicaba.. **Anais...** Piracicaba: 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/processoscivilizadores.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

GONSALVES, E. P. **Da ciência e de outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2004.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes pescando ideias: Resignificando a inclusão nas práticas educativas da escola.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, 2004.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GUIMARÃES, A. da S. **Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Cedes**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010.

_____. **Gestão do trabalho docente e qualidade da educação.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf>. Acesso em 23 de mar. 2015.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORA, D. H. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 65-87, jan/jun. 2006.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** – Campinas/SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação-colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. (Org.). As políticas instituídas/instituintes das ações da educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR DO ESPÍRITO SANTO, 1., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória, 2008.

JESUS, D. M. (Org). **Políticas de educação especial no Espírito Santo**: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum. In: **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES/ 2012. (Coleção Educação).

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. v. 2.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde soc.** São Paulo, vol. 13, n. 1, jan./abr. 2005.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cedes**, ano XX, n. 50, Abril. 2000.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LAGO, D. **O reflexo da política nacional de inclusão no município polo de Vitória da Conquista, Bahia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. F. V. de. **Deficiência múltipla e cidadania**: um estudo sobre família e instituição especializada. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MACHADO C, FREITAS, P. F. Gestão escolar e avaliação externa: experiências de escolas da rede municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014. ISSN 1982.

MACHADO, A. C.; OLIVEIRA, S. F.; BELLO, S. F. Um olhar para a deficiência múltipla nas bases de dados americana. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla deficiência: pesquisa & intervenção**. São Carlos: Pedro & João Editores, São Carlos/SP, 2009.

MAGNANI, J. G. C.; Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Universidade de São Paulo, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda: as diferenças na escola. **Pátio Revista Pedagógica**, ano V, n. 20, fev./abr. 2002.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Seesp/MEC, 2005, p. 82-86.

MARCHI JÚNIOR, W.O “Grande Jogo” da sociedade ou a “Sociedade do Jogo”.In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PROCESSOS CIVILIZADORES: HISTORIA, CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 2003, Piracicaba.. **Anais...** Piracicaba: 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/processoscivilizadores.htm>>. Acesso em: 29 de jul. 2015.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MATTOS, L. K.de; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.16, nº 2, mai/ago. 2010.

MELETTI, S.M.F.; BUENO. J.G.S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. p. 1-17. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>>. Acesso em: 9 maio 2015.

MELETTI, S.M.F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. In: **Ciências & Cognição**, n. 3, v. 13, p. 199-213, 2008.

MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. 2010.

_____. MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTICELLI; F. F. **Processos de exclusão da/na escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930)**.2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

NUNES, C. **Aprendizagem activa na criança com multideficiência: guia para educadores**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Alunos com multideficiência e com surdocegueira congênita: Organização da resposta educativa**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

OLIVEIRA, P.S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: _____. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo:Hucitec/unesp, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. de; DRAGO, S. L. dos S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o programa inclui. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, abr./jun.2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2015.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir. In: GOÉS, M. R.; LAPLANE, A. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. Reflexões sobre o caminho da opção teórico–metodológica da pesquisa em educação.In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL,4., 2008. Vitória. **Caderno de pesquisa em Educação**, PPGE UFES, Vitória, 2008.

_____. Contribuições de Norbert Elias e Lev SemionovichVigotski para pensar e exclusão social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR. TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO. 9., 2006, Ponta Grossa/Paraná. **Anais...** Ponta Grossa: 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portuues/sites/anais/anais9/index.html>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade e Desigualdades Sociais. In: _____ (Org.) **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus Editora, 2013.

PARO. V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2010, Elvas/Portugal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro_2010/cdrom/123.pdf>. Acesso em 23 abr. 2015.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

_____. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n.155, p. 12-29, jan./mar. 2015.

PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. Palestra apresentada para o Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, intitulada Política de Inclusão - Escola Inclusiva, no dia 1º de junho de 2001.

_____. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. PAGNEZ, I. K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. I. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 24 fev. 2015.

QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. In: QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artimed, 2004.

RAMOS, I. O. **Educação especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica**: um diálogo possível. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROCHA, A. L. C. e ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, A. B. **Ciências humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2008.

ROCHA, M. G. S. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROCHA, M. G. S; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÃO MATEUS (CME). **Resolução nº 11/2012, de 22 de agosto de 2014**. Revoga a Resolução nº 04/2008, e regulamenta e estabelece normas de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nas Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Educação de São Mateus. São Mateus, 22 de ago. 2014.

_____. Lei complementar nº 73/2014. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal dos direitos das pessoas com deficiência e dá outras providências. São Mateus-ES. 2014.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: N. ZAGO; M. P. CARVALHO; VILELA R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: Sawaia, B. (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SHIROMA, E. O. et. al. **Política educacional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007,

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação e gestão da educação básica: da competição aos incentivos**. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, M. M. de. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise de programa de atendimento domiciliar e familiar apoiadas**. 2010. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São, São Paulo, 2010.

SOUZA, PRIETO

SOBRINHO, R. C. Aproximações entre pesquisa-ação colaborativo-crítica e sociologia figuracional na pesquisa em educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 1, n.2, p. 46-61, mai/ago. 2011.

SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. In: **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, jan./abr. 2014.

SILVA, H. R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 32, p. 171-188, 2009.

SILVA, M. C. V., MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 417-434, set/dez. 2012.

SIVEIRA, A. A. D.; PRIETO, R. G.; Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos. **RBPAE**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 719-737, set/dez. 2012.

TEIXEIRA, E.; NAGLIATE, P. de C. Deficiência múltipla: conceito. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla deficiência: pesquisa & intervenção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

TEIXEIRA, E.; NAGLIATE, P. de C.; REIS, T. Análise das publicações sobre múltipla deficiência na Europa. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla deficiência: pesquisa & intervenção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: _____. (Org.) **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

VERUSSA, E. O. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília, 2009.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

WOUTERS, C. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. (Org.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ZABLUDOVSKY, G. **Norbert Elias Y los problemas actuales de la sociologia**. México: FCE, 2007.

**APENDICE A –
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO**

1. Apresentação do Secretário (formação, envolvimento político com a gestão municipal, tempo de trabalho na educação e na gestão educacional, envolvimento com a área da educação especial);
2. Sobre a organização da equipe de educação especial no município; Número de pessoas que participam da equipe e as expectativas em relação ao trabalho;
3. O investimento municipal em Educação Especial e possíveis recursos específicos para a Educação Especial;
4. Se a administração pública realiza locação de espaços para realização dos serviços especializados para o atendimento às demandas educativas de estudantes com deficiência múltipla;
5. Possíveis convênios ou parcerias com outras organizações e instituições para o atendimento às demandas educativas de estudantes com deficiência múltipla;
6. Sobre as ações do município em relação ao investimento na formação de professores com foco na inclusão escolar de estudantes com deficiência múltipla (por exemplo, a contratação de palestrantes, organização de eventos, de cursos, oficinas, etc. – entre 2012 e 2013);
7. Os possíveis desafios e dilemas na implementação da intersectorialidade municipal;
8. Os espaços e/ou serviços de apoio à escolarização de estudantes com deficiência múltipla, implementados pelo município;
9. Os espaços e/ou serviços ofertados pelos diferentes setores e/ou secretarias que compõem a administração pública municipal aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas comuns do sistema municipal.

**APENDICE B -
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

1. Apresentação do (a) (s) coordenadora (as) do setor de educação especial (formação, o que levou a trabalhar na educação especial; tempo de trabalho na educação e na gestão e o envolvimento com a área);
2. A organização da equipe de educação especial e o número de pessoas que participam;
3. A função das pessoas envolvidas na equipe;
4. A compreensão de inclusão escolar pelo setor;
5. A relação da equipe de educação especial com os demais setores da SRE e municípios;
6. Número de salas de recursos e os critérios para abrir uma sala de recursos na rede;
7. A gestão das salas de recursos e o caminhar dos alunos;
8. Os mecanismos que a rede possui para o acesso, permanência e aprendizagem do aluno com deficiência múltipla na rede de ensino;
9. O envolvimento da Escola e da equipe de Educação Especial com os familiares dos alunos público da educação especial;
10. A formação dos profissionais envolvidos nas salas de recursos e quais os temas que vocês têm trabalhado;
11. Planejamentos da equipe e dos profissionais que trabalham na escola;
12. Os maiores desafios da rede de ensino na implementação da Política de Educação Especial.

**APÊNDICE C -
Termo de consentimento livre e esclarecido**

Nome da pesquisa: Política de Escolarização de sujeitos com diagnóstico de
deficiência múltipla: Tensões e Desafios

Orientadora: Prof^a Denise Meyrelles de Jesus - UFES - ES

Pesquisadora: Isabel Matos Nunes - Doutoranda na UFES - ES

Senhor (a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Política de Escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: Tensões e Desafios” como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e, para isso, gostaria de contar com a sua colaboração em responder a essa entrevista, que será gravada, com seu consentimento. A presente investigação tem como objetivo: compreender o processo de escolarização de estudantes com deficiência múltipla, considerando as ações educacionais e políticas públicas implementadas no norte do Estado do Espírito Santo. Informo que a identificação dos entrevistados será mantida em sigilo e os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos e, ainda que o (a) senhor(a) tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas.

Isabel Matos Nunes - bel_mnunes@hotmail.com

Li e concordo com o termo acima

Assinatura Legível

Conceição da Barra, _____ de _____ de 2014.