

EDUCAÇÃO ESPECIAL, POLÍTICAS E CONTEXTOS: O CASO DE CARIACICA *

*EDUCACIÓN ESPECIAL, POLÍTICAS Y CONTEXTO:
EL CASO CARIACICA*

*SPECIAL EDUCATION, POLICIES AND CONTEXTS:
THE CASE OF CARIACICA*

DENISE MEYRELLES DE JESUS^I
KÁTIA REGINA MORENO CAIADO^{II}
LORRAYNE HEWELLEN CRISTINO RIBEIRO^{III}

RESUMO Pesquisadores de diferentes Estados brasileiros buscam estudar políticas de educação especial em ação. Neste artigo, analisa-se a política conduzida pela equipe de Educação Especial de Cariacica-ES e se dialoga com as contribuições de Sousa Santos. Realizou-se um grupo focal, trabalhando com as narrativas dos cinco profissionais que compõem a equipe gestora. A equipe atua conjuntamente há mais de cinco anos e deu início a um trabalho sistematizado desde 2001, contando com um apoio político considerável junto à Secretaria de Educação. Documentos constituídos pela equipe orientam as ações, tendo em vista as especificidades locais. Os eixos centrais de atuação sinalizados pelo grupo foram: gerir a formação continuada sobre a educação inclusiva; processo de **avaliação pedagógica dos alunos para encaminhamento aos apoios; considerar o currículo da escola como articulador da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial**; fórum permanente de famílias desses alunos, e; dois grupos de profissionais que realizam as ações de Educação Especial (os articuladores de ações inclusivas e os professores que atuam com o atendimento educacional especializado). Conclui-se,

* Financiamento: CNPq Edital Universal/2014

^I Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

^{III} Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

não sem importantes contradições, que o município apresenta movimentos, procurando **constituir políticas públicas favorecedoras da** inclusão escolar de pessoas público-alvo da Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO ESPECIAL; **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

RESUMEN Investigadores de diferentes estados brasileiros buscan estudiar las políticas de educación especial en la acción. En este artículo, analizamos la política de la educación especial del equipo Cariacica-ES y conversa con los aportes de Sousa Santos. Hemos llevado a cabo un grupo de enfoque que está trabajando con narrativas de cinco profesionales que componen el equipo de gestión. El equipo trabaja en conjunto más de cinco años y comenzó un trabajo sistemático desde 2001 contando con un considerable apoyo político del Departamento de Educación. Los documentos realizados por el equipo guían las acciones, teniendo en cuenta las condiciones locales. Los ejes centrales de la acción marcadas por el grupo fueron: Gestión de educación continua sobre la educación inclusiva; proceso de enseñar a los estudiantes de evaluación para la remisión de apoyo; considerar el plan de estudios de la escuela como un articulador de la educación del grupo a los estudiantes de educación especial; foro permanente para las familias de estos estudiantes, y; dos grupos de profesionales que realizan las acciones de educación especial (los articuladores de acciones inclusivas y los maestros que trabajan con los servicios de educación especializada). Se concluye, no sin grandes contradicciones, la ciudad tiene movimientos, tratando de estar a favor de las políticas de inclusión escolar del público objetivo de las personas de educación especial.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INCLUSIVA; EDUCACIÓN ESPECIAL; **POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL.**

ABSTRACT Researchers from different Brazilian states aim at studying special education in practice. In this article, the policy carried out by the special education team in Cariacica-ES, Brazil is analyzed based on the contributions by Sousa Santos. A focus group was created to work on the narrative of the five teachers who make up this managerial team. The team has worked together for over five years. They started a systematized action in 2001 counting on considerable political support at the Secretariat of Education. Documents made by the team guide our action towards local specificities. The central operation axes highlighted by the group were managing continuing education on inclusive education; pedagogical assessment process of students sent to support; considering the school curriculum to have a pivotal role for educating target special education students; permanent forum for these students' families and two groups of professionals who carry out special education actions actors of inclusive actions and teachers who work in Specialized Education Service. Despite significant contradictions, we conclude that the municipality has actually made moves towards creating public policies that favor school inclusion of special education target students.

KEYWORDS: INCLUSIVE EDUCATION; SPECIAL EDUCATION; **SPECIAL EDUCATION POLICY.**

INTRODUÇÃO

Produções recentes brasileiras e internacionais evidenciam grandes movimentos sociais, políticos e educacionais em torno de uma proposta mais inclusiva de Educação, assumindo o princípio da Educação de todos (BRASIL, 2008; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2011). Neste estudo, mesmo tendo claro que os documentos recentes da SECADI-MEC apontam para uma perspectiva mais ampla de diversidade, tomamos como foco de estudo os alunos público-alvo da Educação Especial (EE) que no Brasil, legalmente, são as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Paralelamente aos movimentos construídos em âmbito nacional e internacional, no delineamento de diretrizes para a implementação de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, encontramos iniciativas também nas esferas estaduais e municipais. Temos deparado com apontamentos a respeito da necessidade dos poderes locais se organizarem no sentido de trabalhar de forma articulada e conjunta, fomentando novas relações no interior dos sistemas locais. Parrilla (2011), analisando o caso espanhol, diz de um desenvolvimento local articulado ao global. A autora sinaliza para a importância do envolvimento das escolas. Contudo, evoca a relevância da articulação com a comunidade educativa, com os serviços e órgãos locais e regionais comprometidos em gerar e gerir as políticas públicas e acompanhá-las em ação, compartilhando uma ética do direito subjetivo à Educação e uma aposta na educabilidade de todos.

Nessa perspectiva, auxilia-nos o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2006) que, em vários de seus estudos, sinaliza que vivemos em uma sociedade marcada pela produção da invisibilidade e negação de muitos conhecimentos e experiências, nesse caso experiências locais. Isso porque o pensamento moderno é considerado, pelo autor, como abissal, ou seja, que produz realidades críveis e não críveis.

As críveis são as valoradas pelas classes hegemônicas e capitalistas e as não críveis são aquelas negadas, embora existentes. Nesse sentido, “[...] o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo, já que temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativa, quando na realidade há muitas alternativas” (SANTOS, 2006, p. 37).

Para além, o autor nos traz a noção de justiça cognitiva, aprofundando as discussões sobre um conhecimento não só não crível, mas também negado em sua possibilidade de contribuir para experiências emancipatórias nas ações cotidianas. Promover uma desinvisibilização é contribuir para ampliar formas de emancipação pela via do conhecimento. Conforme Sousa Santos (2007, p. 94):

Em suma, como combater as linhas abissais usando instrumentos conceituais e políticos que as não reproduzam? E por fim uma questão com especial interesse para educadores: qual seria o impacto de uma concepção de conhecimento pós-abissal (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas?

Santos (2006) fala-nos que a exclusão é um fenômeno cultural, social e civilizacional, ou seja, um processo histórico por meio do qual uma cultura, pela via de um discurso de verdade, cria o interdito e, logo em seguida, o rejeita. Esse processo é sustentado pelas ciências humanas que, por intermédio de um conhecimento disciplinar, cria dispositivos de normalização que podem qualificar e/ou desqualificar determinado sujeito. Baseia-se na lógica da pertença e não pertença, isto é, quem se enquadra nos pressupostos da normalização está dentro do contrato social e os que fogem à regra estão fora desse contrato.

Um estudo sobre/com as narrativas da equipe gestora de Educação Especial coloca-se como um resgate de movimentos socialmente construídos, que podem contribuir com outra forma de creditar e dialogar com uma produção de conhecimento ativa e crítica, no embate constante entre as necessidades locais e as forças hegemônicas.

Assim, no estudo, analisa-se a política conduzida pela equipe de Educação Especial de Cariacica-ES. Essa análise constitui-se em um recorte de pesquisa maior, de caráter comparado e internacional que estuda¹ os contextos, as políticas educacionais locais, os índices educacionais, os dados relativos à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e a organização/gestão da Educação Especial nas redes municipais/estaduais envolvidas no estudo.²

A metodologia de estudo utilizada é de caráter predominantemente qualitativo, associada também a análises quantitativas que nos auxiliam a descrever e dialogar com a realidade local. Para o artigo em tela, trabalhamos a partir de um grupo focal, do qual participaram os membros da equipe de gestão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

Tomamos ainda como elementos para o diálogo alguns documentos locais sobre a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e os cotejamos com um conjunto de programas, projetos e ações recentes da SECADI-MEC, tendo em vista subsidiar o processo inclusivo no País. Para as análises qualitativas, apoiamo-nos nas abordagens de análise de conteúdo e análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

Buscamos constituir conhecimentos sobre a implementação de políticas públicas favorecedoras da inclusão escolar de pessoas público-alvo da Educação Especial, pelo olhar da equipe gestora de Educação Especial. Essa necessidade é sustentada pelas teorizações de Santos (2007a, p. 20), quando afirma que:

[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimentos. Não necessitamos de alternativas, necessitamos de um pensamento alternativo às alternativas.

¹ O estudo maior é coordenado por professores-pesquisadores que atuam nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de Educação e Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Objetiva cartografar a Educação Especial em municípios brasileiros, situados no Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo.

² Concomitantemente, propõe-se a promover a comparação dessa realidade com municípios/regiões do México, Moçambique e Itália, buscando identificar articulações/aproximações e compreender diferentes aspectos dos processos, concepções e políticas relativas à educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial em diferentes sociedades.

Interrogamo-nos como em Cariacica emerge uma pluralidade de ações para que os alunos, sujeitos da Educação Especial, sejam escolarizados, preferencialmente no espaço público da escola comum, visto que em muitos países, como o Brasil, a escolarização de pessoas com deficiência foi tratada como atividade de segunda ordem, uma vez que as preocupações políticas estavam voltadas para oferecer trabalhos clínicos e assistenciais, por sua vez realizados em escolas especializadas (MELETTI, 2006).

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, é assumido como dever do Estado implementar políticas públicas, colocando as escolas de Educação Básica como espaço-tempo para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas inclusivas, onde deveriam estar aquelas pessoas público-alvo da EE. Esse avanço constitucional consolida-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que reforça os princípios e fundamentos da escola inclusiva e a Educação Especial é assumida como modalidade de Educação escolar, que perpassa todos os níveis/modalidades de ensino. Segue-se a Resolução nº. 02/2001, que instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Essa legislação convoca os sistemas de ensino a fazer funcionar um setor de EE.

Os sistemas de ensino devem contribuir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, art. 3º).

Resultados de pesquisas mais recentes (JESUS, 2009; GONÇALVES, 2008; PANTALEÃO, 2009; DELEVATI, 2012; GONÇALVES, 2012; LOUREIRO, 2013), no entanto, ainda apontam para fragilidades presentes nos sistemas educacionais e na atuação de profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial. Esses estudos sinalizam para um panorama em que uma maioria dos municípios não possui um setor de EE ou um responsável pelas ações dessa modalidade. Essa realidade evidencia dificuldades na implementação de políticas que garantam os processos de escolarização.

Em 2008, o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial, elaborou, em colaboração com pesquisadores e estudiosos da área de Educação Especial, o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar” (BRASIL, 2008) que define os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como público dessa modalidade de ensino, além de trazer diretrizes que versam sobre o financiamento da EE, bem como a respeito da instalação de salas de recursos multifuncionais para a realização de trabalhos complementares e suplementares. À política de 2008, seguiram-se as orientações do Decreto nº. 7.611/2011 e da Resolução nº. 4/2009, e normas técnicas que operacionalizaram/clarificaram em muitos casos a própria Resolução.

A garantia legal é uma conquista para a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum, mas podemos dizer que ainda não é tudo.

No cenário nacional e mundial, marcado pela perspectiva da sociedade capitalista, certamente precisaremos enfrentar inúmeros desafios e dilemas (VIEIRA, 2015). Apesar dos esforços realizados nas últimas décadas, as crianças e jovens com deficiência ainda têm menor probabilidade de começarem a frequentar a escola do que outras crianças. Eles também têm menos possibilidade de transição para os níveis mais elevados de Educação, sendo o processo atravessado pelas condições políticas, sociais, históricas, culturais e econômicas das diferentes regiões mundiais.

Dessa forma, objetivamos entender como a rede pública municipal de Cariacica vem consolidando ações políticas para o acesso, a permanência e o aprendizado desses alunos. Cumpre destacar que explorar tal forma de conhecimento pela via do olhar autocrítico da equipe coordenadora de Educação Especial pode constituir-se em uma “tonalidade utópica” tendo em vista reinventar suas ações, conforme nos sugere Sousa Santos (2006).

INTERROGANDO POSSIBILIDADES, SENTIDOS E TENSÕES EM CARIACICA

Cariacica é o segundo município em população na região metropolitana de Vitória-Espírito Santo. Possui 381.802 habitantes (população estimada em 2015) e uma população estudantil de 42.000 pessoas (PREFEITURA DE CARIACICA, 2015). Sua população, prioritariamente, foi composta por migrantes do campo do próprio Estado do Espírito Santo e movimentos migratórios de Estados vizinhos. Nos últimos 25 anos, tornou-se constituída por novos grupos. O município de características do campo urbanizou-se rapidamente e viu crescer, em seu entorno, muitas áreas periféricas que evidenciam complexas condições de desenvolvimento social e econômico.

A rede municipal conta com 106 escolas, sendo 58 de Ensino Fundamental, das quais 23 oferecem Educação de Jovens e Adultos e 48 são escolas de Educação Infantil (PREFEITURA DE CARIACICA, 2015).

É nesse contexto que encontramos os alunos público-alvo da Educação Especial e o setor de EE da Secretaria Municipal de Educação. Tal órgão foi criado para atender às prerrogativas legais da Res. CNE/CEB nº 2 de 2001.

A Tabela 1 evidencia o número de alunos público-alvo da EE matriculados no município, no período de 2010 a 2015, contabilizados alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Quando cotejados os dados de matrícula geral, em 2015, com a matrícula dos alunos público-alvo da EE, matriculados nesse mesmo ano, temos que 3,2% pertencem a esse grupo. As estimativas colocadas por organismos internacionais (OMS; BM) indicam uma prevalência de 5% a 10% da população geral como pertencentes ao grupo de pessoas público-alvo da Educação Especial. Meletti e Ribeiro (2014) encontraram, em 2010, um índice de 1,5% da população estudantil no Brasil com condições de público-alvo da EE. Mesmo se tratando de um baixo índice de matrícula, Cariacica escolariza, em termos percentuais, cerca do dobro de alunos que demandam apoio da EE, se comparada aos índices brasileiros de 2010. Podemos, no entanto, questionar: os 655 alunos (2015) que não apresentam as “especificações do MEC” compõem, realmente, o público-alvo da EE? O aprofundamento dessa questão poderá ser melhor explorado quando considerarmos as narrativas da equipe central de EE.

Tabela 1 – Número de matrícula inicial da Educação Especial (público-alvo da Educação Especial e sem categorização do MEC)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

DEFICIÊNCIA	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Deficiência visual	52	37	63	57	38	52
Surdez	42	47	52	50	30	27
Deficiência física	n/c	41	52	53	45	36
Deficiência mental	45	269	340	323	228	229
Autismo (TGD)	13	149	257	159	152	183
Deficiência Múltipla	108	78	81	95	83	77
Altas habilidades	4	9	9	15	28	25
Paralisia cerebral	n/c	n/c	n/c	n/c	35	26
Sem especificação do MEC	n/c	260	488	911	639	655
TOTAL	264	890	1342	1663	1278	1310

De acordo com a Tabela 1, se comparados os dados do total de alunos de 2010 para 2015, observa-se um aumento de cerca de 500% de matrícula.

As condições que apresentam maior movimento de crescimento são a deficiência mental, o autismo (TGD) e as altas habilidades/superdotação. Ao longo do período, encontramos um decréscimo em matrículas de alunos com deficiência visual, surdez, deficiência física e deficiência múltipla, o que causa estranheza. Cabe destacar que o número de alunos categorizados como alunos com matrícula “sem categorização do MEC” é de cerca de 50% do total de matrículas. Tais alunos, possivelmente, compõem a categoria dos transtornos funcionais específicos (BRASIL, 2008) ou são frutos do fracasso escolar. Destacamos que, nos anos 2012-2013, deu-se uma oscilação bastante grande quanto à matrícula dos alunos em tela e que aqueles com “paralisia cerebral” (encefalopatia crônica não progressiva) só surgiram em 2014. Talvez estes compusessem outras categorias como a deficiência física ou múltipla.

Cumpre informar, ao analisarmos os dados de matrículas, que, no Estado do Espírito Santo, as instituições especializadas de caráter filantrópico não se constituem como escolas. Assim, não ofertam matrícula na Educação Básica.³ Isso não significa que alguns alunos da escola comum, por meio de muitas formas de arranjos/negociações extraoficiais, não frequentem tais espaços, muitas vezes, de forma quase substitutiva.

³ Conselho Estadual de Educação/Espírito Santo Res. 1286/06 art. 143 “Escolas de Educação Especial não poderão oferecer educação básica regular a seus alunos”.

A dubiedade e fragilidade, como são tratadas as questões relativas à obrigatoriedade da matrícula na escola comum, são favorecedores de que tais arranjos proliferem, principalmente no caso de alunos mais velhos e que apresentam condições consideradas pela escola como agravos mais severos. Os estudos de Sobrinho et al. (2012), Correia (2014) e Nunes (2016) evidenciam tais formas de organização extraoficial, em outros municípios capixabas. O que é oficioso no Espírito Santo é regular no Paraná, por exemplo.

Considerando que esse contingente de mais de 1.300 alunos está matriculado na rede pública de Cariacica, vamos encontrar que o município possuía, em 2015, 25 salas de recursos multifuncionais em funcionamento, nas quais atuavam 30 professores especializados (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais por professores que atuam nessas salas

ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015
SRMs	4	9	15	21	25	25
Professores de SRMs (diurno)	8	13	19	30	35	30

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

Observa-se que no período em estudo, o número de salas mais que sextuplicou para um aumento considerável, também, no que se refere ao número de professores. Se tomarmos o número de alunos, pelo total de SRM, veremos que em cada um desses espaços são atendidos 52,40 alunos, ao passo que se tomarmos o número de professores estes atenderiam a 43,66 alunos. Embora possamos dizer de números plausíveis para alguns municípios do Espírito Santo e do país, essa não é bem a realidade de Cariacica.

Mesmo diante da hegemonia nacional em torno do atendimento educacional especializado, no contraturno, em salas de recurso multifuncionais (Res. 4/2009), como forma de serviço “mais recomendado”, o município faz uma aposta diferenciada. Conta com uma categoria de professores denominada “professores colaboradores das ações inclusivas”. Tais profissionais atuam no turno de matrícula do aluno, em colaboração com os professores de sala de aula comum e na dinâmica curricular da série de matrícula dos alunos.

Essa política local data de 2002 e, de acordo com a legislação, tal profissional tem a função de articular junto aos pedagogos, professores regentes e gestores, ações pertinentes à área de Educação Especial/Inclusiva, atuando, ainda, com as famílias e participando de formação na escola e com a equipe central.

Tabela 3 – Número de professores que atuam como colaboradores das ações inclusivas

ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nº.	103	91	143	166	186	204

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

Os dados da Tabela 3 revelam que, já em 2010, o número de professores era significativo, sofrendo uma queda, em 2011, e se estabelecendo de forma crescente a partir daí. Considerando que Cariacica possui 106 escolas, há praticamente dois desses profissionais por escola e a EJA também é contemplada na maioria das escolas (23 escolas com EJA e 17 professores colaboradores que atuam na EJA noturno).

Os dados analisados até aqui sinalizam que o município escolariza um número significativo de pessoas público-alvo da EE, se comparado ao país como um todo. Encontramos um número significativo de profissionais docentes que se ocupam de ações tanto de atendimento educacional especializado quanto de ações de colaboração com a sala de aula comum. Cumprir destacar que há uma maior ênfase nas ações de colaboração, o que se coloca na contramão do preconizado nas orientações mais recentes do próprio Ministério da Educação.

Com o olhar a partir das contribuições de Sousa Santos (2006; 2007), podemos sugerir que o município faz localmente os movimentos que melhor atendem às peculiaridades. Gesta suas políticas, sem negar o preconizado legalmente. Nossa aposta é de que Cariacica, com tal pluralidade, pode constituir ações mais críveis e fazer visibilizar experiências que contribuam com movimentos emancipatórios nas ações cotidianas.

Se “ainda-não” podemos arguir da garantia da permanência de todos aqueles que têm acesso à escola comum, pela via da matrícula inicial, os dados evidenciam que há movimentos tanto em termos de aumento de matrícula na escola comum, quanto na direção de propostas alternativas de práticas pedagógicas.

Passamos à sistematização da análise das narrativas. Para tal, assumimos um eixo organizador das informações geradas a partir do encontro no grupo focal. Nossos primeiros olhares indicaram que o grupo colocou-se dialogicamente considerando as ações prevalentes no seu trabalho. Essa análise nos direcionou para os programas, projetos e ações da SECADI-MEC que têm como meta subsidiar o projeto de fazer materializar a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (2008), a saber: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Formação de Professores de Educação Especial; Programa Escola Acessível; Programa Transporte Escolar Acessível; Projeto Educação Infantil 100% Acessível: acesso, permanência e qualidade; Programa BPC na Escola. Cumprir destacar que Rocha (2016) usou tal forma organizativa para dialogar com Gestores Públicos do Paraná, em sua dissertação de mestrado, o que se constituiu em potente forma de problematizar as informações.

Cabe-nos, no entanto, chamar atenção para o fato de que no país as ações políticas ainda são viabilizadas por meio de Programas e Projetos e não de uma política de Estado.

Isso leva os diferentes entes federados a terem que conviver com um “balcão de negócios” na tentativa de garantir acesso aos diferentes editais a que são conclamados a responder.

A equipe de EE do município de Cariacica é composta por cinco profissionais com formação em nível superior, predominantemente em Pedagogia. Possuem também cursos de Especialização na área ou área afim. Observa-se que muitos cursos foram presenciais e também dizem de um número significativo de participações/formações em eventos locais, estaduais e nacionais. Uma das profissionais tem mestrado em Educação, em linha de pesquisa voltada para a EE. Todos são efetivos no sistema municipal de Cariacica pela via de concurso público e vêm de experiência de sala de aula. Tal fato, na perspectiva de participantes do grupo, parece dizer de uma possibilidade de atuação que os qualifica diante dos docentes e gestores escolares.

A equipe vem se constituindo como tal desde 2002, a partir da orientação da Resolução CNE/CEB 2/2001, que orienta para a organização dos setores públicos de Educação Especial, nos sistemas de Ensino. O grupo relata que alguns estão na equipe desde essa data, embora com idas e vindas. Outros se agregaram a partir de 2006. Poucos são mais novos na equipe:

[...] então a nossa equipe tem uma base de continuidade, eu acho que isso fortalece também o trabalho. Esse processo de continuidade, de pessoas referência, os gestores, os pedagogos que estão ali, eles têm muito mais agora credibilidade de fato no trabalho. Eu sempre falo assim: muda toda equipe, equipe de Educação Especial não muda nunca (MARTA – EQUIPE).

O grupo no seu conjunto percebe-se como em constituição e se vê ainda com algumas lacunas no seu fazer, mas parece incansável no seu propósito de formação e de ser provocador de mudanças com o outro. “A gente vê que ainda tem uma lacuna e nas nossas avaliações a gente tem percebido que ainda deixamos algumas brechas” (IRIS – EQUIPE).

A equipe ainda pontua que, por ser responsável pelas ações da diversidade, uma das pessoas assume a responsabilização pela área de questões étnico-raciais, gênero e diversidade sexual. Os diálogos, no entanto, parecem deixar claro que essas áreas, talvez por serem novas para todo o grupo, não têm um lugar hegemônico, fazendo predominar as ações da EE, mesmo que a nova organização da SEME-Cariacica tenha transformado o setor em Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional (2012).

Perguntados quanto à divisão do trabalho em equipe, avaliam que, embora trabalhem em parceria, alguns são mais responsáveis por áreas específicas, conforme pode ser observado no excerto que se segue:

A tarefa é compartilhada, mas nós temos Alice que é específica da Deficiência Visual, Marta que tem formação na questão Surdez e o curso de Altas Habilidades e Superdotação e quando tem algum caso diferente que a gente não conseguiu dar conta [...] aí a gente traz os professores nossos que estão lá na escola, mas que a gente conta todo o tempo com eles (IRIS – EQUIPE).

Observa-se na equipe um engajamento e simultaneamente uma construção coletiva. No seio da SEME, a equipe parece gozar de prestígio, respeito e apoio considerável, sendo que a coordenadora do setor foi convidada a assumir a Gerência de Ensino.

Quando perguntados sobre a orientação da SEME-Cariacica para a EE, analisaram que a meta central está contida no **Documento: Política de Inclusão (2009)** que estabelece:

Quanto à sua **Missão**, prevê: garantir a todos o acesso à educação cidadã e o permanente exercício de busca do conhecimento tendo a escola como espaço sócio-pedagógico-cultural que implementa trocas educativas e que as aprendizagens favoreçam o diálogo entre o contexto vivido e outros níveis da realidade sócio-cultural.

Tomando como eixo do diálogo os programas nacionais, temos que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil Portaria Ministerial nº. 13/2007) integra o Plano de Desenvolvimento Educacional e tem por meta garantir as ações de atendimento educacional especializado de forma a possibilitar aos alunos público-alvo da EE condições de permanência e acesso ao conhecimento, com seus pares. O Programa tem caráter complementar e suplementar e nunca substitutivo dos processos de escolarização.

Em Cariacica, conforme Tabela 2, encontramos 25 salas de recursos multifuncionais (SRM), nas quais atuam 30 professores especializados. Cariacica matricula 655 alunos público-alvo da EE com especificação, ou seja, diz-se de um atendimento a cerca de 27 alunos por sala. Isso sem contar com o fato de que tal distribuição não é homogênea.

De acordo com os Documentos: **Salas Multifuncionais 2015** e **Atendimento Educacional 2015**, que se constituem em orientações locais de elaboração da equipe de EE, tal espaço e serviço devem garantir o atendimento especializado aos alunos público-alvo da educação especial que demandem atendimento individualizado ou em pequenos grupos. Esses atendimentos preferencialmente, devem ser realizados na escola do aluno. Tal princípio orienta-se na necessidade do atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar e que se organiza a partir das necessidades/possibilidades do aluno na cotidianidade de sua escola/sala de aula. As definições de funções, ações e estratégias são muito próximas às orientações nacionais dos Programas oriundos do MEC.

Qual é o diferencial em Cariacica? Conforme fala da própria equipe é a “junção do professor de AEE com o professor colaborador das ações inclusivas”. Desde 2002, Cariacica conta com professores especializados que atuam com a escola. De início, esse trabalho se dava naquelas escolas com matrícula de alunos público-alvo da EE e que demandavam maior apoio para acesso ao conhecimento. Uma das tarefas importantes desse profissional foi, ao longo do tempo, apoiar também os professores de sala de aula comum e a escola no seu conjunto. Chamado de multiplicador, itinerante e articulador. Atualmente, é o “professor colaborador das ações inclusivas”. Destaque-se que tal profissional é anterior às orientações nacionais que definiram a abordagem inclusiva, como articuladora das ações da escola.

De acordo com o **Documento: Atribuições do Professor Colaborador 2015**, esse profissional tem por atribuição principal articular, apoiar e orientar a escola e as famílias

em ações inclusivas que sejam facilitadoras da tríade acesso, permanência e aprendizagem na escola. Uma de suas funções principais diz respeito ao currículo escolar, na tentativa de torná-lo próprio às particularidades dos alunos público-alvo da EE. Constitui-se em sua tarefa apoiar as famílias em suas relações com seu/sua filho/a com a escola e com outras agências de apoio ao aluno, com destaque para a assistência social e a saúde. Poderá realizar atendimento domiciliar temporário, quando necessário, e articular as ações da equipe escolar e cuidador, quando houver, no atendimento ao aluno.

Cabe destacar que, na ausência do cuidador, esse profissional deverá atuar com mobilidade, alimentação, e higienização. O sistema reconhece tais tarefas como excepcionalidade, mas não há ainda número suficiente de cuidadores nas escolas para fazer frente à demanda.

Seu lócus de atuação privilegiado é a sala de aula, com os professores na dinâmica do currículo escolar. “É porque nós temos os dois professores na rede. Nós temos um professor colaborador que atende lá na sala de aula com o aluno [...] nós temos professores que atuam o dia todo [...] e temos o cuidador” (IRIS – EQUIPE).

O planejamento com o professor regente é uma de suas principais tarefas, bem como o atendimento em sala de aula, no contexto do currículo praticado na turma do aluno. A equipe tem clareza de que em alguns espaços locais essa orientação é melhor garantida do que em outros, no entanto, assim se coloca. “Não é fácil fazer acontecer, mas estamos lá, marcando em cima” (MARTA – EQUIPE). A equipe assume a responsabilidade via formação e assessoria na escola para que tal proposta se realize. E outra pessoa da equipe relata: “[...] Passamos por etapas. É um verdadeiro processo mesmo e o município vem investindo com seus recursos na formação desse professor, garantindo sua existência. São mais de 200” (IRIS – EQUIPE).

Nossa análise quantitativa evidenciou que há escolas com dois professores colaboradores que atuam em 40 horas semanais e com o professor especializado que atua na SEM. O último oferece o atendimento educacional especializado no contraturno. É tarefa do colaborador articular esse serviço com os professores de sala de aula e os coordenadores pedagógicos.

Mesmo reconhecendo a processualidade que se encontra a política local de colaboração inclusiva, o grupo reconhece progressos e movimentos muito positivos, como pode ser observado no excerto de narrativa que se segue:

Eduardo – Equipe.: [...] quando dá a hora do almoço com os professores colaboradores, uma turma me chamou atenção, “eu preciso dizer uma coisa pra você”, então vem, vamos estabelecer o diálogo...

Prof.^a espec.: eu também atuo em outra rede, e é o primeiro ano que eu trabalho em Cariacica como professor colaborador e eu tive um susto porque eu trabalho muito na área da Deficiência Visual e aqui a gente vai trabalhar com o sujeito que está lá [...] e eu no começo fiquei um pouco apavorada [...] estou encantada. Estou apreensiva porque eu sou contratada, então, eu não sei se está tendo processo seletivo, se eu vou voltar [...]

Eduardo – Equipe.: Então me chamou muita atenção a fala dela [...] “não, a gente não trabalha por deficiência, a gente atende o sujeito que está lá”.

Prof.^a espec.: Então a gente trabalha na escola o currículo comum a todos com o professor regente, com a escola em um trabalho colaborativo.

Eduardo – Equipe.: É isso que nós acreditamos, é isso que nós fazemos [...] e essa lacuna é que a gente precisa avançar e muito ainda, a gente tem muito pensar-fazer para pensar-fazer novos/outros conhecimentos.

Nosso olhar é de aposta, também como a equipe. Sabemos da intencionalidade e do esforço dos profissionais para que as ações de colaboração se deem e que o aluno tenha acesso ao conhecimento. Temos aí uma área onde se apresenta uma linha tênue. A tarefa de articular as pessoas envolvidas na ação pedagógica é escorregadia, depende muito das relações estabelecidas, da gestão da própria escola e da possibilidade de atuação em colaboração com o outro, o que implica “fazer com” e às vezes em “fazer para”, não para substituir a ação do outro, mas para evidenciar possibilidades.

Sousa Santos e Meneses (2010) nos alertam para a fragilidade dos *embriões* que surgem na busca por novos saberes que possam constituir-se em propostas emancipatórias. Nesse caso, reconhecemos a política de professores colaborativos de ações inclusivas, como um desses embriões, que poderá, em futuro breve, compor-se em uma resposta forte sobre as redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da EE. Essa ação estava invisibilizada no espaço local e tem potência para oferecer subsídio às tantas interrogações que se colocam a uma escola mais inclusiva.

Outro importante eixo de análise foi o Programa de Formação Continuada de Professores de EE que tem por meta “Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior”.

Tal programa se insere entre as ações previstas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR, que oferta cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e nas modalidades presencial e semipresencial.

A análise dos documentos locais e das narrativas dos membros da equipe evidencia que a formação continuada é um dos elementos marcantes das ações inclusivas em Cariacica. O documento **Histórico da Educação Especial 2011** relata da formação de grupos de trabalho regionalizados que tinham por objetivo propiciar uma discussão mais aprofundada envolvendo os profissionais responsáveis pelos planejamentos colaborativos do fazer pedagógico da escola. Tais grupos evoluíram para Grupos de Trabalho (GT) de formação em serviço que, a partir de calendário prévio, realiza, sob a coordenação da equipe e dos colaboradores de ações inclusivas, encontros mensais nos três turnos a partir de temas sugeridos pelos mediadores. Os encontros acontecem em cinco espaços regionais diferentes.

Esse movimento se dá desde 2007 até o presente. Há, ainda, uma formação em serviço, quinzenal, mediada pela equipe central para professores que atuam nas salas de recur-

so multifuncionais, oferecendo suporte pedagógico, considerando os alunos com os quais atuam, em uma perspectiva de estudos de caso.

Além da formação com os diferentes profissionais que atuam na área de EE, há formações gerais para todos os profissionais sob a forma de evento local denominado “Seminário Interno de Educação Inclusiva”, onde são apresentados trabalhos e oferecidas oficinas, entre outras estratégias. Estes podem ter também caráter regional, a depender das demandas locais. Os profissionais da equipe sinalizam que, nas escolas, professores colaboradores são mediadores de formação em parceria com pedagogos e professores que atuam no atendimento educacional especializado. Nesse ano de 2015 também buscaram, em alguns momentos, trazer os professores colaboradores e que atuam no atendimento educacional especializado para formação conjunta.

Os professores da equipe dizem de sua responsabilização pela formação continuada de todos no município, especialmente no que tange à leitura da ação inclusiva e dizem de sua parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. “Nós sempre contamos com alguém da UFES, para uma palestra, uma abertura, oficina...” (IRIS – EQUIPE).

A equipe reconhece que nesses movimentos também “se forma”. “É como vocês dizem, é formar formando-se” (IRIS – EQUIPE). Algumas pessoas estão realizando o curso presencial de especialização lato sensu oferecido pela UFES (MEC-UFES), em curso de “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva”, e aquilo que é aprendido também é socializado com a equipe. O grupo diz, ainda, da participação em programas de formação mais ampla, como Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros.

O exposto sinaliza que Cariacica se afasta em muito da perspectiva de formação continuada preconizada pelos órgãos nacionais. Diz de um olhar cuidadoso e constante para a formação em diferentes níveis e com os diversos atores que contribuem para uma escolarização mais inclusiva.

Nossos estudos recentes apontam para a importância de formações que tomem a realidade concreta como ponto de partida, não só para pensar outras práticas, mas também para significar novos movimentos teóricos (VIEIRA, 2015).

Um dos programas recentes da SECADI-MEC, no âmbito da proposta de Educação Inclusiva, é o Programa Escola Acessível. Suas orientações iniciais datam de 2013 e têm por objetivo “Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular”. O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

No âmbito desse programa são financiáveis ações que garantam infraestrutura física prioritariamente; recursos específicos que atendam as peculiaridades de alguns alunos, por exemplo, recursos de informática para comunicação alternativa. Em Cariacica, ainda não encontramos documentos específicos que definam como materializar tais ações, para além daquelas definidas pela SECADI-MEC.

Os profissionais da equipe sugerem que se trata de programa difícil de gerir, visto que: “[...] um dos programas que dá um trabalho tremendo é o PDDE para garantir acessibilidade. Diretor não sabe o que fazer com a verba, salas fechadas, criança sem material específico [...]” (LAURA – EQUIPE). Por sua vez, os gestores dizem de certa flexibilidade de ação que pode ser facilitadora no manejo de recursos, mesmo que não impeça a dificuldade de lidar com verbas públicas entre os gestores da escola.

Nós tivemos uma verba do PDDE – acessibilidade e foram comprados vários equipamentos em uma escola com salas de recursos e que não tinha necessidade. Por outro lado, havia uma escola que precisava dos recursos porque tinha alunos com deficiência e não tinha SRM, nós remanejamos. Temos liberdade para fazer isso. Os alunos também mudam de escola e essa é [uma alternativa], no caso dos cegos por exemplo (LAURA – EQUIPE).

Reconhecemos, no entanto, que tais táticas nem sempre funcionarão de maneira tão amistosa, visto que a verba é endereçada a uma escola específica. Tais acordos possíveis nos dizem das dificuldades de gerir verba pública (FRANÇA, 2014).

O programa nacional de Transporte Escolar Acessível tem por meta garantir o transporte para aqueles alunos que sem ele estarão impedidos ou terão grandes dificuldades de chegar à escola. De acordo com Rocha (2016), esse programa associa-se ao Programa BPC na escola, pela via de ações do PAR. Diante disso, os municípios podem pleitear a aquisição de veículos. Constitui-se em critério para a participação ter um maior número de beneficiários de BPC em idade escolar obrigatória, fora da escola. O **documento Planejamento das ações e metas para 2015** de Cariacica sinaliza que a equipe central tem a função de acompanhar o Programa Transporte Escolar Acessível. A equipe analisa ser essa uma das tarefas mais complexas de serem realizadas.

A equipe relata que o transporte acessível vem sendo colocado em ação por duas vans acessíveis disponibilizadas pelo município com tal intencionalidade. Relata ainda que foram contemplados com três ônibus acessíveis pela via de convênio firmado entre o Ministério da Educação, o Poder Público Estadual e os municípios. A informação é de que Cariacica não recebeu tais veículos, embora a coordenadora da equipe tenha lançado na plataforma do MEC todos os dados necessários para tal. Relatam de uma complexa negociação entre Estado e Municípios que, além de deixá-los fora, não foram informados sobre os motivos. “[...] a gente sabe que existe a verba, mas nós, enquanto equipe [...] não nos prestam conta sobre esses recursos, então, a gente também fica sem saber” (MARTA – EQUIPE).

Tabela 4 – Número de alunos que fazem uso do transporte adaptado – 2007/2015

Transporte adaptado	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alunos beneficiados	21	22	24	27	27	25	17	21	23

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

Na Tabela 4, verifica-se que o contingente de alunos beneficiados pelo Programa é relativamente pequeno. Tal dado merece maior aprofundamento, porém fomos informados que somente os alunos que usam cadeira de rodas são beneficiados. Sinalizamos para a fragilidade do critério, visto que muitos outros alunos com diferentes condições poderiam beneficiar-se em muito de transporte acessível.

Fatos como esse evidenciam a dificuldade da gestão do financiamento da EE por aqueles que fazem a gestão política e pedagógica.

França (2014) evidencia que o financiamento da Educação e, especificamente o financiamento da/para EE, ainda se constitui em elemento obscuro para a grande maioria das equipes gestoras.

O Programa BPC na escola integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Viver sem Limite. Este assegura verbas aos municípios e Estados que aderirem ao Programa para realização de visitas domiciliares aos beneficiários, visando identificar e superar as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência na escola. Em 2007, foi realizado o primeiro cruzamento entre bases de dados do Ministério da Previdência Social e do Ministério da Educação. Esse estudo mostrou que entre os 340.536 beneficiários do BPC, pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 18 anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados em escolas, enquanto 239.962 (70,47%) não tinham registros no sistema regular de ensino. Esse quadro provocou a criação de um Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola da Pessoa com Deficiência Beneficiária do BPC, o Programa BPC na Escola (BRASIL, 2007).⁴

Tem como objetivo:

[...] promover a elevação da qualidade de vida e dignidade das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, preferencialmente de 0 a 18 anos de idade, garantindo-lhes acesso e permanência na escola, por meio de ações articuladas da área de saúde, educação, assistência social e direitos humanos (BRASIL, 2007).

Conforme os relatórios do programa BPC na escola,⁵ disponíveis no Ministério da Educação, o Estado do Espírito Santo tem 100% dos municípios com adesão ao Programa. Entre os beneficiários, em idade escolar, 78% estão frequentando a escola; 13% já frequentaram e não frequentam atualmente; 9% nunca frequentaram.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **BPC na Escola**. Documento Orientador, Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jan., 2014.

⁵ Disponível em <http://bpcnaescola.mec.gov.br> Acesso em: 10 de abril de 2016.

No município de Cariacica, entre as ações atribuídas à equipe, no documento **Planejamento e Metas 2015**, coloca-se o acompanhamento do BPC na Escola. A esse respeito um dos participantes se coloca “Ah... tem também o BPC na escola, já ia esquecendo”. Tal fala nos evidencia que entre as muitas ações gestadas, coordenadas e articuladas pela equipe, essa já não se constitui em uma de suas preocupações principais, o que pode justificar-se pelo altos índices de matrículas dos beneficiários em idade escolar que o Estado alcançou com a adesão ao Programa.

Um dos programas mais recentes da SECADI-MEC é o **Programa Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade** que tem como objetivo principal garantir a inclusão escolar de crianças na faixa etária da Educação Infantil, tendo como meta atender na escola toda população de 0 a 5 anos. O Programa data de 2014 e, de acordo com os estudos de Rocha (2016), ainda conta com uma baixa adesão.

Em Cariacica, a preocupação se faz presente no que tange à formação do professor especializado que atua com crianças da Educação Infantil, como pode se observar na fala que se segue:

[...] nós temos três grupos nas salas de recursos em formação [...] então nos CE-MEIS esse ano nós temos mais duas salas e nós vamos investir mais em nossas formações... como trabalhar dentro e fora da sala de recursos com a Educação Infantil (MARTA – EQUIPE).

O grupo não se colocou sobre a adesão ou não ao programa nacional e pouco elaborou a respeito dos princípios e ou documentos locais que orientam esse nível da Educação Básica. Cumpre destacar que possuindo uma orientação forte quanto às ações de colaboração, o foco na formação de professores que atuam nas SRM causa no mínimo estranhamento. Com certeza, temos aí um ponto que merece aprofundamento. Cotonhoto (2014) chama a nossa atenção para as possibilidades de ações inclusivas e colaborativas na Educação Infantil, sem minimizar as ações que atendem às peculiaridades de cada criança no interior do CEMEI.

Os diálogos trazidos até aqui desvelam muitas das ações realizadas e a valorização de cada um dos programas nacionais garantidores da inclusão escolar. Fica evidente que os **Programas de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais** e **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial** receberam a maior ênfase da equipe. Nossa análise entende que tal relevância se constituiu pelo fato desses terem tido também destaque nacional. No entanto, na materialização de tais projetos, Cariacica mostrou movimentos diferenciados. O município não se acomodou a uma forma de apoio que se limita ao atendimento educacional especializado que acontece na sala de recursos multifuncionais, no contraturno.

Embora tal ação se presentifique, a aposta maior se dá no trabalho de professores colaboradores de ações inclusivas, que são articuladores das ações no interior da escola/sala de aula quando a questão é a inclusão escolar. A formação de professores especializados, professores colaboradores e demais docentes se dá em uma sofisticada e complexa organização. Também distanciando-se dos cursos de formação na modalidade a distância. A

centralidade maior se coloca nas ações e práticas cotidianas da escola/sala de aula. Todavia, isso não se configura em uma perspectiva de resolução de problemas, mas na possibilidade de constituir novos conhecimentos teórico-práticos.

Os demais Programas surgem com maior ou menor ênfase, o que não diz de negligência, mas de processualidade. A equipe central parece apostar em um projeto que visa à emancipação pela via da escolarização no que tange aos alunos público-alvo da EE. Podemos dizer, no diálogo com Sousa Santos (2010), que encontramos embriões de possibilidades, que ainda-não são, mas poderão em breve vir a ser.

PARA ALÉM DOS PROGRAMAS NACIONAIS: TENSÕES, DESAFIOS E POSSÍVEIS

Nosso estudo procurou visibilizar experiências e ações locais, vividas no município de Cariacica-ES, que poderiam ser desperdiçadas pelo fato de emergirem em espaços não-hegemônicos (SANTOS, 2007). Contradições, diferenças, movimentos e superações foram foco de nossas análises. Trata-se de estudo comparado local tendo em vista construir novos conhecimentos, em sua potência, sem negar/negligenciar suas contradições e desafios a serem vencidos. Destacam-se as peculiaridades do município pela via do olhar para as narrativas dos membros da equipe central de Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional, em diálogo com os Programas Nacionais da SECADI-MEC e os documentos que estão sendo gestados pela própria equipe.

Buscamos destacar elementos trazidos pela equipe, mas que de acordo com as análises propostas ficaram invisibilizados.

O grupo nos diz de seu investimento na produção de documentos locais que sustentam a política. Alguns deles fazem materializar as proposições nacionais, mas, em muitos casos, organizam-se na direção de atender as peculiaridades e metas do município. Nesse momento de produção, o grupo reconhece que a elaboração desses documentos se constitui em ação de sistematizar uma política que, muitas vezes, já está em ação. Marta nos afirma: “[...] quem organizou o documento foi a própria equipe”. Fica claro que a documentação como desafio revela a crença de que sua ausência ou o fato de ser frágil coloca em perigo as ações da política inclusiva praticada pela equipe, escola e docentes. “E se muda o governo? Que perspectiva seguirá? Melhor garantir” (KARLA – EQUIPE). Um dos dilemas, então para a escrita, se coloca no fato de a equipe considerar que tem pouco tempo para o conjunto de atividades pelas quais se responsabiliza.

Entre as questões trazidas como uma grande tensão, se coloca a convivência com a instituição especializada, localizada no município. Tal desafio diz respeito ao lócus do atendimento educacional especializado. A instituição que oferece atendimento clínico-terapêutico a muitos dos alunos matriculados nas escolas comuns e que são público-alvo da EE, reclama para si o direito de oferecer também o chamado atendimento pedagógico. As bases da reivindicação residem sobre diferentes fatores: a área de saúde pública tem dificuldade em oferecer atendimentos e prestar serviços de sua jurisdição; as escolas ainda demandam por avaliações médicas e psíquicas, tendo em vista obter um laudo do aluno;

as avaliações pedagógicas, embora realizadas, não são *consideradas tão confiáveis* para o encaminhamento ao atendimento educacional especializado; há no imaginário da clínica, da escola e da família que as instituições fazem melhor atendimento para os alunos com agravos mais severos.

Para além dessas questões, o município, assim como muitos outros no país, responsabiliza-se por grande parte do financiamento dessas instituições filantrópicas com verba pública. Muitos embates têm sido discutidos pela via do Ministério Público, entre eles, a oferta dupla do atendimento educacional especializado na escola e na instituição. Vieira (2015), Gonçalves (2008) e Nunes (2016) discutem tais questões em outros municípios capixabas, enquanto Rocha (2016) em diferentes municípios do Paraná.

O grupo também chamou atenção para a tensão relativa às avaliações de larga escala considerando ou não a participação dos alunos público-alvo da EE. As narrativas revelam que essa tensão associa-se também à própria concepção de avaliação vigente no município e que se coloca prevalente no imaginário daqueles que habitam a escola (AGUIAR, 2015). Talvez a avaliação educacional seja um dos aspectos mais importantes, se quisermos uma escola mais inclusiva.

Entre outras tensões trazidas e que talvez mereçam maior cuidado por parte da equipe se colocam: indefinições de funções entre os dois principais protagonistas das ações de inclusão escolar: professores colaboradores e professores que atuam nas SRM; definição e diferenciação entre o estagiário, de modo geral aluno da Pedagogia, e o cuidador; acompanhamento mais próximo das ações do BPC na escola; desconhecimento dos processos de financiamento da EE, tendo em vista evitar que verbas específicas da área terminem sendo dirigidas a outras ações.

Por último, e não menos importante, o município conta com um Fórum de Famílias de Alunos Público-Alvo da EE. Uma das professoras da equipe sugere:

Acho que nós precisamos abordar o Fórum de Famílias, faz parte da nossa história. A gente consegue trazer um pouco a família mais para perto, mais próxima. Tínhamos de início um grande número de mães fazendo denúncias, trazendo queixas. O fórum surgiu por conta disso (LAURA – EQUIPE).

Outra professora sinaliza: “[...] tem por objetivo, de no contexto da comunidade escolar, fazer ouvir a voz da família” (KARLA – EQUIPE).

Além de espaço reivindicatório e de diálogo, também constitui-se em espaço formativo e orientador das famílias, inclusive em termos legais, garantidor de direitos, por exemplo como o BPC na escola. Trata-se de ação que tem uma alta potência emancipadora para a família, como embrião de possibilidade se coloca como extremamente promissora, conforme nos evidencia os estudos de Sobrinho (2004; 2009).

Nossa meta se colocou em fazer emergir, em sua potência, as ações na perspectiva inclusiva que vêm sendo gestadas e geridas no município de Cariacica-ES. Parece-nos que mesmo diante de pontos “ainda-não” realizados, temos uma equipe gestora sistêmica que se colocou a responsabilização por fazer acontecer a tríade acesso/permanência/aprendizado. Buscou-se,

conforme sugerido por Sousa Santos (2006; 2007; 2010), outra forma de conhecimento: que valoriza o inédito-viável (FREIRE, 1992); os embriões de possibilidades; o invisibilizado; aquelas ações que, porque não são hegemônicas, são muitas vezes desperdiçadas. Buscou-se começar a trilhar um caminho na direção de uma justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BRASIL, Conselho nacional de educação. Resolução CNE/CEB nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de set., 2001. Seção 1E.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 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. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 4 abril, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 8 abril, 2016.

BRASIL, Ministério da educação. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL, Ministério da educação. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011; Seção, 1, p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 10 abril, 2016.

CORREIA, Vasti G. de Paula; **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos**, 2014, 287s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COTONHOTO, Larissy, A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Possibilidades e desafios à inclusão escolar**, 2014, 275s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DELEVATI, A. de C. **AEE: Que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS**, 144s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**, Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FRANÇA, Marileide, G. F. Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios, 2014, 365s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**, 2008, 355s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos indicadores educacionais Brasileiro**, 2012, 75s. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

JESUS, D. M. de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países** (Orgs.), Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 45-56.

LOUREIRO, A. D. T. **A educação especial no município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011**, 2013, 140s. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação e Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**, 2006, 136s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006.

MELETTI, Sílvia M. F.; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação Especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago., 2014.

NUNES, Isabel, M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**, 2016, 240s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. The World Bank. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Trad Lexicus Serviços Linguísticos – São Paulo. SEDPcD: São Paulo, 2011, 312 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf> Acesso em: 11 abril, 2016.

PANTALEÃO, E. A. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**, 2009, 218s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PARRILA, A. O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**, Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2011, p.17-28.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA, Estrutura da Secretaria. Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/prefeitura/secretarias/semi/>> Acesso em 24 março de 2015.

ROCHA, Louize M. R. **A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2016, 171s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**, São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. NOVOS ESTUDOS 79 NOVEMBRO 2007, p. 71-94.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**, São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, B, de S. MENESES, Maria P. **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Editora Cortez, 2010, 637 p.

SOBRINHO, Reginaldo, C. A participação da família de alunos (as) que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filhos (as): construindo caminhos, 2004, 150s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SOBRINHO, Reginaldo, C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**, 2009, 203s. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOBRINHO, Reginaldo C.; RAMOS, Jaqueline C.; ANJOS, Christiano F. Sobre a natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas em Educação Especial. In: JESUS,

Denise M. (Org.). **Educação Especial: Pesquisa, política e formação**, Curitiba, Editora Appris, 2012, p. 31-42.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Táticas e estratégias constituídas por professores para articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**, 2015. Relatório de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Submetido em: 13 de abril de 2015

Aceito em: 13 de maio de 2015