



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS SÃO MATEUS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA LUCILA RIBEIRO DANTAS FAGUNDES LEITE

**A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Um olhar para o Nordeste
Capixaba**

São Mateus, ES
2025

ANA LUCILA RIBEIRO DANTAS FAGUNDES LEITE

**A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Um olhar para o Nordeste Capixaba**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Isabel Matos Nunes

Linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura

São Mateus, ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R484c Ribeiro Dantas Fagundes Leite, Ana Lucila, 1980-
A configuração da política de Educação Especial na perspectiva
da educação inclusiva : Um olhar para o Nordeste Capixaba / Ana
Lucila Ribeiro Dantas Fagundes Leite. - 2025.
137 p. : il.

Orientadora: Isabel Matos Nunes.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Políticas públicas. 4.
Sistema municipal de ensino. I. Matos Nunes, Isabel. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário
Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

ANA LUCILA RIBEIRO DANTAS FAGUNDES LEITE

**A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM
OLHAR PARA O NORDESTE CAPIXABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 18 de março de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ISABEL MATOS NUNES

Data: 18/03/2025 21:37:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente



RITA DE CÁSSIA CRISTOFOLETI

Data: 20/03/2025 14:07:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente



CARLINE SANTOS BORGES

Data: 22/03/2025 13:12:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carline Santos Borges
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Há tanto a agradecer...

Primeiro, ao meu Papai do Céu, que, mesmo eu já sendo crescida, continua sendo o meu Papai, permitindo que eu acredite que posso todas as coisas em Ti, que me fortalece.

A minha “mainha” e meu “painho” (in memória), que sempre me incentivaram a estudar e a ver o conhecimento como a chave que abre todas as portas.

Aos meus irmãos, que sempre vibram com as minhas conquistas, que me incentivam e acreditam em minha capacidade no que escolho fazer.

Ao meu esposo, meu parceiro para todas as horas, pelo amor, paciência, compreensão e presença constante, que sempre estar ao meu lado em minhas escolhas, acreditando, incentivando, torcendo e ajudando nos momentos necessários.

Ao meu filho, meu maior incentivador, que me faz sentir a pessoa mais inteligente do mundo, pelo amor e pela presença, sempre ao meu lado ajudando naquilo que ele sabe fazer.

À minha orientadora, por ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todo esse período de trabalho, com vínculo afetivo e sentimento de amizade. Obrigada pelas muitíssimas contribuições, as quais trouxeram imenso valor a minha trajetória profissional, pela manifestação de apoio incondicional e disponibilidade.

Aos meus professores, pelo compartilhamento do saber, que me permitiu construir novos conhecimentos, e que levarei na bagagem da vida.

Aos meus colegas de turma, pelo compartilhamento dos lanches, risadas, dificuldades, dúvidas, ideias, conhecimentos, “perrengues” com os prazos e formatação dos trabalhos. Ao meu “grupinho” por tantas coisas boas que vivemos

juntos, pelos cafés e pelos momentos do almoço, que fizeram o feijão tropeiro ser mais delicioso.

Aos professores da minha banca, que acreditaram neste trabalho desde o convite, pela disponibilidade e contribuições.

Aos “indivíduos” da minha pesquisa, que contribuíram com todos estes “achados de pesquisa”, tornando este trabalho possível.

*A inclusão escolar é o potencial mais significativo
que a educação desempenha
(Autoria própria).*

RESUMO

Este estudo fundamenta-se na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, utilizando os conceitos de balança de poder, interdependências e figurações para compreender os desafios e as dinâmicas da inclusão no município. O presente trabalho parte da problemática: Como se configura a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Conceição da Barra, ES? O olhar dirigido ao sistema municipal se justifica, pela importância que os municípios têm assumido quando se discute a responsabilidade de gestão na oferta da escolarização, principalmente nas etapas iniciais desse processo. Para responder à questão foi definido o objetivo: analisar a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Conceição da Barra, ES. A pesquisa tem abordagem qualitativa realizada através do estudo de caso no Sistema Municipal de Ensino utilizando as estratégias metodológicas: análise documental, entrevista semiestruturada com uma técnica da secretaria municipal de Educação, uma pedagoga, uma diretora com alunos com deficiência matriculados na escola e com membros do Conselho Municipal de Educação. Os dados foram analisados a partir da transcrição das entrevistas e categorização das informações obtidas. Os resultados indicam que a política de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino apresenta-se fragmentada, com lacunas normativas e práticas divergentes, comprometendo a uniformidade das ações inclusivas. A ausência de regulamentação formal deixa a inclusão dependente de iniciativas pontuais e de interpretações individuais dos indivíduos envolvidos, revelando relações de poder desiguais e falta de articulação com as diretrizes nacionais. Conclui-se que a reestruturação da política local, com a criação de normativas alinhadas a práticas inclusivas, é essencial. O conselho municipal de educação, se destaca com o papel de grande relevância na intenção de assegurar a política educacional, com grande potencial decisório nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Especial; Sistema de Ensino; Conselho Municipal de Educação.

ABSTRACT

This study is based on Norbert Elias' Figural Sociology, using the concepts of balance of power, interdependencies and figurations to understand the challenges and dynamics of inclusion in the municipality. This paper starts from the following problem: How is the Special Education policy configured from the perspective of inclusive education in the Municipal Education System of Conceição da Barra, ES? The focus on the municipal system is justified by the importance that municipalities have assumed when discussing the responsibility for management in the provision of schooling, especially in the initial stages of this process. To answer this question, the following objective was defined: to analyze the configuration of the Special Education policy from the perspective of inclusive education in the Municipal Education System of Conceição da Barra, ES. The research has a qualitative approach carried out through a case study in the Municipal Education System using the following methodological strategies: document analysis, semi-structured interviews with a technician from the municipal education department, a pedagogue, a principal with students with disabilities enrolled in the school and with members of the Municipal Education Council. The data were analyzed based on the transcription of the interviews and categorization of the information obtained. The results indicate that the Special Education policy in the Municipal Education System is fragmented, with regulatory gaps and divergent practices, compromising the uniformity of inclusive actions. The lack of formal regulation makes inclusion dependent on specific initiatives and individual interpretations of the individuals involved, revealing unequal power relations and a lack of articulation with national guidelines. It is concluded that restructuring local policy, with the creation of regulations aligned with inclusive practices, is essential. The municipal education council stands out with its role of great relevance in the intention of ensuring educational policy, with great decision-making potential in public education policies.

Keywords: Public Policies; Special Education; Education System; Municipal Education Council.

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e amigos dos Excepcionais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BRAILLE – Sistema de escrita e leitura tátil

CAE – Conselho Municipal de Alimentação Escolar

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PME – Plano Municipal de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SME – Sistema Municipal de Ensino

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores e Resultados23

Quadro 2 – Trabalhos selecionados.....25

Quadro 3 – Documentações analisadas71

Quadro 4 – Entrevistas e datas72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Conceição da Barra no Espírito Santo	64
Figura 2 - Foto da igreja	65
Figura 3 - Foto da igreja atualmente	66
Figura 4 - EMEF “Astrogildo Carneiro Setúbal”	66
Figura 5 – Escola “Professor Joaquim Fonseca”	67
Figura 6 - Matrícula dos alunos com deficiência	78
Figura 7 - Matrícula por tipo de deficiência	79

SUMÁRIO

1	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA	16
1.1	OBJETIVOS.....	17
1.2	REVIRANDO AS MEMÓRIAS.....	18
2	DESVENDANDO PRODUÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.1	O QUE FOI DESVENDADO	25
2.1.1	Políticas educacionais.....	26
2.1.2	Sistema municipal de ensino - Educação como direito	29
2.1.3	Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	31
2.2	DESCOBERTAS QUE MAIS SE APROXIMAM COM A PESQUISA	33
3	NORBERT ELIAS: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL ..	36
3.1	UM OLHAR PARA A DÉCADA DE 1990 A ATUALIDADE – ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	43
3.2	PNE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E CME: UM OLHAR SOB AS LENTES ELIASIANAS	52
3.3	TECENDO DIÁLOGOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	55
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	61
4.1	CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE PESQUISA.....	64
4.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	68
4.2.1	Técnica do setor pedagógico.....	69

4.2.2	Diretora	69
4.2.3	Pedagoga.....	70
4.2.4	Conselheiras.....	70
4.3	OS CAMINHOS DOS DIÁLOGOS	70
5	A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES E MOVIMENTOS.....	74
5.1	AS TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	76
5.2	OUTSIDERS E ESTABELECIDOS: A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	88
5.3	FIGURAÇÕES DO CME E A BALANÇA DE PODER NA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	102
6	TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES	115
	REFERÊNCIAS.....	121

1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

*“Através dos outros constituímos-nos”
(Vigotski, 2000, p. 24).*

No contexto brasileiro a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é compreendida como parte importante do processo histórico educacional que direcionou proposições e iniciativas de diretrizes brasileiras e propondo a ressignificação do conceito de deficiência. A afirmação do modelo da perspectiva social indicou um novo desenho institucional no cenário brasileiro para a garantia do direito à educação.

É fundamental lembrar que a proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) no contexto educacional, enquanto direito inegociável, garante às pessoas com deficiência uma vaga nas salas comuns das classes de ensino regular, em termos de diretrizes deixa de indicar condições de exceção ao processo de inclusão. No que concerne ao cotidiano das escolas, a proposta mexe com toda a estrutura escolar, pois vai muito além da matrícula indicando, no sentido de definições e configurações, o caminho do processo educacional adotado para com os alunos público da Educação Especial.

Diante disso, a pesquisa vem da intenção de investigar a re(estruturação) da política municipal da Educação Especial de Conceição da Barra-ES, compreendendo as mudanças em direção a uma reconstrução teórica e prática na educação de estudantes público da Educação Especial. A problemática: Como se configura a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Conceição da Barra, ES? O olhar dirigido ao sistema municipal se justifica ainda, pela importância que os municípios têm assumido quando se discute a responsabilidade de gestão na oferta da escolarização, principalmente nas etapas iniciais desse processo.

É neste olhar direcionado ao Sistema de Ensino de Conceição da Barra, município localizado na região nordeste do Espírito Santo que as inquietações são tensionadas. Colabora para tal o fato de atuar como servidora pública efetiva na Secretaria Municipal de Educação, no setor de supervisão/inspeção, responsável pelo

gerenciamento das normas estabelecidas no processo educacional. Entre as atribuições desse setor, estão a orientação, supervisão e controle dos processos administrativos e pedagógicos das escolas, além de oferecer suporte na criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro das instituições de ensino.

Essa experiência permite uma imersão profunda no cotidiano educacional do município, provocando inquietações que evocam memórias das primeiras aproximações com as pessoas com deficiência e os caminhos trilhados na Educação Especial.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Analisar a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Conceição da Barra, ES.

Objetivos Específicos:

- Identificar a legislação municipal no que tange à modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Conceição da Barra, ES;
- Compreender a organização da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- Contextualizar as inter-relações estabelecidas nas figurações do Conselho Municipal de Educação – CME e escolas na definição da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

1.2 REVIRANDO AS MEMÓRIAS

A escolha por este tema de pesquisa se justifica também pela experiência¹ profissional e pessoal, que, de várias formas e em muitos momentos, esteve relacionada à Educação Especial. Inicialmente, em 1985, com o nascimento de uma criança próxima à minha família, que mais tarde descobrimos ser surda. A sua surdez nos angustiava, por não sabermos comunicar com ele. No entanto, nos apoderamos de todos os meios possíveis para estabelecermos uma compreensão dos fatos e torná-lo uma pessoa independente, capaz de gerenciar suas próprias escolhas.

Frente a isso, cresci² vendo as escolas negarem a matrícula àquela criança e diversas formas de preconceito imperarem nos discursos que nos cercavam. No entanto, meu círculo de amizades com pessoas com deficiência se ampliou e, em minhas brincadeiras de infância, eu me tornava professora daqueles a quem as escolas fechavam suas portas. Anos mais tarde, tornei-me educadora e defensora da Educação Especial, sentindo angústia em diversos momentos ao perceber a nossa incapacidade, como educadores, diante dessa realidade, bem como a falta de apoio e subsídios por parte dos órgãos educacionais e a dificuldade na efetivação das políticas públicas.

Tal afirmativa me remete ao olhar para a década de 1990, marcada por diversos debates que inspiraram o país a reestruturar a Política de Educação Especial, buscando reformas estruturais e educacionais para garantir a educação para todos. Foi nesse cenário que, mesmo sendo criança, fui construindo meu saber e minha paixão pela Educação Especial. Inquietava-me por não entender: por que eu podia estudar e a outras crianças esse direito era negado?

Nas minhas inquietações de menina, questionava a falta de escolas especiais em diversas localidades, mas também não compreendia por que elas eram necessárias. Em minhas brincadeiras, eu me imaginava professora, imitando minha "mainha", que

¹Trabalho voluntário na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e posteriormente como profissional efetiva da mesma instituição. Em outra perspectiva atuação como professora do AEE.

² Escrevo em primeira pessoa por se tratar da memória da autora.

era professora primária. Motivada pelo desejo de estudar, ela deixou a casa dos pais aos 11 anos para morar com uma prima. A política educacional vigente em 1955 privilegiava os centros urbanos e, na zona rural onde ela vivia, não havia escolas. Naquele contexto, a educação não era vista como um direito universal.

Como muitas mulheres de sua época, sua trajetória revela não apenas a graça de ser professora, mas também a rotina de estudos combinada com os afazeres domésticos e a responsabilidade de cuidar das crianças do casal com quem morava.

Com o olhar sensível à democratização e a diversidade do ensino na minha escola que acontecia nas minhas brincadeiras de menina, todas as crianças podiam estudar, cada uma iria aprender do seu jeito e no seu tempo. Ali, priorizava-se um olhar de diferença, e não de deficiência, atendendo as particularidades de cada um.

Enquanto na minha mente de menina inquieta fervia um turbilhão de questionamentos, o desenho da política educacional na década de 1990 assumia o caráter universal com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ampliou o acesso à educação, visando eliminar as desigualdades existentes no sistema educacional e garantir a educação para todos, independentemente das condições sociais, econômicas e geográficas. Embora, na infância, eu não compreendesse os desafios da democratização do ensino, trago na memória a convicção de que uma escola democratizada é uma escola plural e inclusiva.

Evocando essas memórias em relação à política educacional atual, especialmente o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), a inclusão escolar é o potencial mais significativo que a educação desempenha. Seu objetivo é proporcionar aos alunos com deficiência igualdade de oportunidades e desenvolvimento ao longo da vida. Nesse sentido, a proposta da inclusão escolar busca descaracterizar a deficiência como um impedimento físico para a aprendizagem, permitindo avançarmos em direção a uma concepção social mais equitativa e inclusiva.

Colaboram, nesse sentido, as ideias vigotskianas: na escolarização, devem ser priorizadas possibilidades de caminhos alternativos, pois o defeito³ não deve ser o centro do processo de ensino. A dinâmica da escolarização não pode se basear na falta, naquilo que não existe; é preciso, em vez disso, olhar para as potencialidades do aluno e apontar novos caminhos, direcionando o processo educacional para o seu desenvolvimento.

Diante disso, o sistema de ensino deve oferecer uma educação transformadora, garantindo conhecimentos que possibilitem aos alunos com deficiência compreender e participar das relações sociais de forma crítica, além de assegurar o acesso ao conhecimento de maneira que favoreça o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Assim, as vivências constituídas ao longo de minha infância e o olhar para a história do processo educacional de minha "mainha" marcaram minha trajetória, levando-me a compreender a educação como um direito universal. Ao entendermos a educação como um direito de todos e a Educação Especial como uma modalidade assegurada pela Lei nº 9.394/96, reconhecemos a necessidade de políticas públicas educacionais para garantir a efetivação desse direito.

Essas memórias evocaram questões sobre o processo educacional das pessoas com deficiência, atravessando minha mente, agora não mais a de uma menina, mas a de uma adulta sensível às questões da Educação Especial. Isso me aproximou ainda mais do objeto de estudo, que tem como foco a interface da Política Pública da Educação Especial.

³ Vigotski se referia ao defeito por se tratar da nomenclatura da época. Atualmente, nos referimos às pessoas com deficiência.

2 DESVENDANDO PRODUÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“Se não posso, de um lado,
estimular os sonhos impossíveis,
não devo, de outro,
negar a quem sonha o direito de sonhar”
(Freire, 1996, p.74).*

Nesta parte, apresentamos alguns trabalhos desenvolvidos sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com foco em sua configuração nos sistemas de ensino, para compreender como outros estudos também abordam as diversas questões que permeiam a organização das políticas de Educação Especial.

Ao delinear o tema deste estudo, buscou-se, durante as leituras realizadas na revisão de literatura, estabelecer algumas aproximações para promover diálogos entre o estudo e outras investigações, posicionando o trabalho em um conjunto de pesquisas que discutem a relação entre o sistema de ensino e as políticas de Educação Especial.

Nesta busca, destaca-se a dissertação de mestrado de Fernandes (2016), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada *“Conselho Municipal de Educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial”*. Fernandes (2016) analisou as inter-relações estabelecidas nas figurações do Conselho Municipal de Educação de São Mateus-ES na dinâmica de definição da política municipal de Educação Especial, buscando conhecer aspectos relacionados a partir da instituição do Sistema Municipal de Ensino.

Embora apresente pontos de distanciamento em relação ao meu estudo, a dissertação contribuiu ao aproximar a definição da política municipal da Educação Especial com foco nas figurações do Conselho Municipal de Educação.

De forma similar ao trabalho de Fernandes (2016), este estudo propôs investigar as inter-relações estabelecidas entre as figurações do Conselho Municipal de Educação

e das escolas na definição da política municipal de Educação Especial sob a perspectiva inclusiva. Buscou-se identificar a legislação municipal referente à modalidade de Educação Especial no município estudado, com o objetivo de compreender a organização dessa política.

Outra contribuição importante do trabalho de Fernandes (2016) são os estudos na perspectiva eliasiana acerca dos conceitos de figuração, interdependência e balanço de poder. A autora utilizou os conceitos propostos por Elias (1993, 2000), de forma semelhante ao diálogo estabelecido no trabalho em tela.

Aproximando o olhar para a configuração da Educação Especial no nordeste do estado do Espírito Santo, destaca-se o trabalho acadêmico de Nunes (2016), uma tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada *“Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios”*.

Embora o foco seja a deficiência múltipla, o estudo dialoga com o presente trabalho ao abordar a organização dos sistemas de ensino na região nordeste do estado e a definição das políticas de Educação Especial. O objetivo da autora é analisar o processo de implementação da Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla nessa região.

Em sua análise dos documentos da Política Nacional de Educação Especial, Nunes (2016) evidencia as tensões entre “o dizer e o fazer” da política local e, em seu estudo de caso, conclui que a configuração da Educação Especial no nordeste do estado possivelmente gera processos de exclusão.

Outra contribuição importante do trabalho de Nunes (2016) foi a escolha da fundamentação teórica. A leitura completa de sua pesquisa contribuiu para o meu amadurecimento em relação à Sociologia Figuracional de Norbert Elias.

Com base nessas elaborações eliasianas, sob a influência de Nunes (2016) e do anseio de morar fora do meu estado de naturalidade, passei a me relacionar, em

muitos momentos, como outsider⁴ no lugar onde já existem os estabelecidos⁵. Dessa forma, a pesquisa foi concebida aproximando a Educação Especial da condição de outsiders e o Sistema de Ensino da posição de estabelecidos.

Iniciou-se, a partir daí, a busca por outros trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD que dialogassem com o objeto da pesquisa.

O recorte temporal escolhido foi o período de 2019 a 2024, com a intenção de trazer para o estudo contribuições mais atuais, que refletem as tendências e desafios mais recentes no campo da Educação Especial e suas políticas públicas.

Ao utilizar apenas o termo “Educação Especial” como descritor, encontrou-se um número significativo de pesquisas de doutorado e mestrado, totalizando 8.000 estudos. Assim, ao refinar a busca com descritores específicos, foram elencadas as seguintes combinações descritas no Quadro 1 abaixo com os resultados de dissertações e teses encontradas:

Quadro 1 – Descritores e Resultados

DESCRITORES	RESULTADOS
“Educação Especial” e “Políticas públicas”	2026
“Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e “Políticas públicas”	179
“Educação Especial”, “Sistema de Ensino” e “Políticas públicas”	19

Fonte: de autoria própria, 2023

Os números de produções encontradas com esses descritores chamam a atenção, pois, ao utilizar somente o descritor “Educação Especial”, encontra-se um número expressivo de trabalhos. Entretanto, ao acrescentar o descritor “Políticas Públicas”,

⁴Outsiders é aquele visto como estranho, que não pertence ao grupo.

⁵Estabelecido é aquele pertencente ao grupo.

esse número é reduzido. Essa busca contribuiu para delimitar os descritores utilizados no trabalho.

A revisão das produções acadêmicas do período analisado compõe uma parte importante do processo de constituição desta pesquisa, pois “relacionar as descobertas feitas com o que já existe na literatura é fundamental para que se possa tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (Ludke e André, 1986, p. 47). Nesse sentido, a revisão contribui para afunilar o problema de pesquisa a partir das discussões realizadas ao longo dos anos.

Apresentamos, a seguir, os critérios adotados para o levantamento dos estudos que compõem esta revisão de literatura. Para o recorte temporal, como já mencionado anteriormente, optamos pelo período de 2019 a 2024, considerando que a produção científica está em constante evolução.

Um segundo critério foi a delimitação dos descritores. Inicialmente, buscamos trabalhos que abordassem a Educação Especial, aproximando-os, posteriormente, da interface com as políticas públicas. Foram adotados como descritores: 'Educação Especial', 'Educação Inclusiva' e 'Políticas Públicas'. Com esses critérios, encontramos trabalhos que exploravam diferentes aspectos da Educação Especial no campo das políticas públicas.

Em um primeiro momento, selecionamos os estudos que discutiam a política de Educação Especial com foco na educação inclusiva. Contudo, percebemos que, ao utilizar apenas esses descritores, estaríamos limitando a análise, sem tensionar os embates dessa política nos sistemas de ensino. Diante disso, refizemos a rota, redefinindo os descritores com a intenção de ampliar o diálogo com outros estudos que nos ajudassem a refletir sobre questões e políticas que constituem a configuração da Educação Especial inclusiva no Sistema Municipal de Ensino. Assim, os descritores finais elencados foram: “Educação Especial”, “Educação Inclusiva”, “Sistema de Ensino” e “Política Pública”.

Nesta busca, foram encontradas 87 dissertações e teses. Os dados das pesquisas analisadas permitem verificar que, no período em questão, muitas delas enfatizaram

a Educação Especial. No entanto, sob a perspectiva de políticas públicas inclusivas relacionadas ao sistema de ensino, o número de pesquisas foi mais reduzido. Diante disso, após a leitura dos títulos, resumos e considerações finais dos trabalhos, selecionamos aqueles que mais diretamente nos ajudaram a refletir sobre as questões e políticas que configuram a Educação Especial inclusiva no Sistema Municipal de Ensino.

2.1 O QUE FOI DESVENDADO

Dentre esses 87 trabalhos, após a leitura dos títulos, resumos e considerações finais, foram identificados aqueles que abordavam diferentes interfaces da política de Educação Especial. Na busca por uma maior aproximação com o tema da pesquisa, selecionamos os trabalhos que contribuíram diretamente para a reflexão sobre as questões que envolvem a organização da política de Educação Especial no sistema de ensino.

Vale destacar que, no conjunto desses estudos, as pesquisas não selecionadas discutiam a política de Educação Especial relacionada à formação docente e/ou ao aluno com deficiência, abordando apenas questões pedagógicas sob a perspectiva da educação inclusiva.

Dessa forma, foram escolhidos 6 (seis) trabalhos para a revisão de literatura, os quais estão dispostos no Quadro 2 para melhor visualização.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados

Autor	Título	Classificação	Vinculação	Ano
Lepke	O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão	Tese	Universidade de Caxias do Sul	2019
Rezende	Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal	Tese	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	2021
Pereira	Inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino em	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão	2022

	imperatriz: uma análise a partir da implementação das políticas nacionais de educação especial do período de 2008 a 2021			
Vieira	As políticas educacionais voltadas à educação especial no município de Ponta Grossa, PR	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2022
Libanio	Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: um estudo sobre a implementação na rede municipal de ensino de Campo Mourão	Dissertação	Universidade Estadual do Paraná	2022
Silva	O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	2023

Fonte: de autoria própria, 2023

Apesar de tratarem de assuntos diversos, os trabalhos permitiram a criação de categorias de discussão. Essas categorias foram elaboradas com o intuito de trazer para este estudo questões relevantes que contribuíssem para as discussões aqui apresentadas, visando estabelecer um diálogo sobre a Educação Especial enquanto política pública educacional e sua relação com o sistema de ensino municipal. Assim, a presente revisão foi organizada em três categorias, a saber:

1. Políticas Educacionais;
2. Sistema Municipal de Ensino - Educação como Direito;
3. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1.1 Políticas educacionais

A primeira problemática trazida pelos trabalhos versa sobre as políticas educacionais, que representam a articulação entre o Estado e a sociedade. A efetivação dos direitos educacionais dos alunos com deficiência ocorre nessa relação.

Libanio (2022, p.31), em seu estudo, por exemplo, refere-se a essa relação ao afirmar: “entendemos que a sociedade civil e o Estado constituem uma relação dialética”. As políticas públicas ocorrem por meio de ações do Estado; porém, não se restringem a

elas, mas também envolvem a participação da sociedade na construção de novos conhecimentos e ações voltadas à transformação. Para Pereira (2022, p.54) “as políticas públicas formam esse conjunto de fatores que estabelecem possibilidades para o alcance de resultados favoráveis quanto ao direito social à educação”. No contexto da Educação Especial, as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar referem-se à garantia do direito à educação para todos.

O estudo de Silva (2023, p.29) corrobora nesse sentido quando afirma “que a Constituição Federal de 1988 apresenta a Educação como um direito social e passa a ser organizada enquanto política pública de caráter universal, ou seja, que independe de contribuição”. Nessa perspectiva Vieira (2022) também contribui:

Quando existe a implementação de um direito, antagonicamente, implementa-se um dever. Assim, quando a Constituição Federal (1988) proclamou a educação como um direito que é reconhecido como tal pelo Poder Público, a priori, cabe a esse poder toda a responsabilidade de provimentos e os meios para que o referido direito seja efetivado (Vieira, 2022, p.19).

Assim, diante da necessidade de se concretizar esse dever do Estado, tanto em Silva (2023) como em Vieira (2022) a sua efetivação ocorrerá por meio da garantia do inciso III do art. 208 ao afirmar que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado – AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A política educacional referente ao AEE, para Silva (2022), possivelmente foi uma tentativa de substituir o termo 'Educação Especial', que, à época, era associado a escolas especiais, com o objetivo de priorizar a escolarização, preferencialmente, em escolas comuns e não em escolas e classes especiais. Assim o AEE possivelmente apresenta como antônimo a “Educação Especial”.

Adentrando o debate, Pereira (2022, p. 55) acrescenta: “as políticas públicas se constituem como possíveis soluções para determinados problemas sociais”. A autora afirma que, no contexto do período de redemocratização que o país vivia, diversas reivindicações repercutiram no campo da educação, dentre elas a construção de uma sociedade inclusiva. Assim, “a adoção de uma política educacional mais democrática, baseada em concepções e espaços cada vez mais inclusivos, era imprescindível” (Pereira 2022, p. 59).

Nessa concepção, enquanto o mundo discutia aspectos relacionados à educação inclusiva, a política educacional brasileira ainda previa a integração como forma de promover a educação para alunos com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial - PNEE, tomando como base o princípio da normalização, foi construída em 1994 a partir do que previa a Constituição Federal. No entanto, na prática, não contribuiu para uma mudança significativa no cenário.

Por outro lado, “no campo teórico, tudo passaria a estar em conformidade com as diretrizes internacionais, atendendo, com isso, algumas exigências mundiais, sem as quais, inclusive, o país perderia ou não teria os investimentos que tencionava” (Pereira 2022, p. 62).

Sob o viés neoliberal, as classes e escolas especiais, bem como os atendimentos especializados na área da Educação Especial, aumentaram, comprometendo os aspectos inclusivos da educação. A adesão de um Estado defensor de políticas neoliberais resultou em ações educacionais excludentes, haja vista, a diminuição dos gastos com políticas públicas sociais.

Nesse cenário, inspirada nos princípios constitucionais e nos dispositivos internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, estabelecendo novos direcionamentos para a Política Educacional Brasileira.

Lepke (2019), Libanio (2022), Pereira (2022), Vieira (2022) e Silva (2023) corroboram as discussões aqui apresentadas ao afirmar que a LDB acolheu as orientações quanto à criação de um sistema educacional inclusivo, apresentando-se como um dispositivo legal para que as escolas regulares matriculassem alunos com deficiência.

Posteriormente, a Educação Especial passou a ser considerada como uma modalidade de ensino transversal, reafirmando o direito a educação pública e gratuita para todas as pessoas com deficiência, dispondo mais sobre a inclusão escolar. O parágrafo único do art. 60 da LDB prevê, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência. Partindo desse princípio e de todos os dispositivos legais que foram sendo incorporados ao ordenamento jurídico, o Brasil assumiu o compromisso com a educação de alunos com deficiência, preferencialmente na rede pública.

Esses autores corroboram as afirmações de Rezende (2021), ao afirmarem que a Educação Especial passou por mudanças significativas nas últimas décadas. Vigora, na educação brasileira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, que dispõe a construção de um sistema educacional inclusivo, por meio da articulação entre a escola regular e a Educação Especial.

Prevalece, nessa política, o AEE ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, em horário contrário ao ensino comum. O estudo de Vieira (2022) aponta que as Salas de Recursos passaram a ser valorizadas como um espaço pedagógico significativo, direcionado ao serviço de atendimento especializado. Esse atendimento não pode mais ser utilizado como substituição da escolarização no ensino comum, mas caracteriza-se como uma ferramenta de apoio, de maneira complementar ou suplementar.

A partir desse contexto, pode-se inferir que a oferta do AEE é necessária no processo de inclusão, sendo uma condição importante para a escolarização do aluno com deficiência, haja vista a possibilidade de articular as ações desenvolvidas na sala de aula, na Sala de Recursos e na família. Nesse sentido, Lepke (2019) colabora ao trazer, em seu estudo, discussões relativas ao Plano Nacional de Educação - PNE, que garante a universalização do acesso à educação básica e a oferta do AEE a todos os alunos em idade escolar obrigatória.

Os estudos analisados compreendem as políticas educacionais para a inclusão como um avanço na garantia dos direitos constitucionais, construído por meio de tensões e embates que exigem investimentos do poder público a fim de assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos público da Educação Especial na escola.

2.1.2 Sistema municipal de ensino - Educação como direito

Os estudos apresentam a educação como garantia constitucional universal. O acesso à educação e à aprendizagem são direitos assegurados a todos os brasileiros, sendo dever do Estado e da família. Dessa forma, ao falar da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tanto Rezende (2021) como Libanio (2022) resgatam o histórico de lutas e conquistas que consolidaram esse modelo de avanço educacional dentro dos sistemas de ensino.

Os estudos de Lepke (2019), Rezende (2021), Libanio (2022), Pereira (2022) e Vieira (2022) têm em comum a mobilização da década de 1990 em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e dos movimentos sociais em torno desse tema, resultando na publicação de documentos importantes que orientam os sistemas de ensino para a garantia do direito à educação e o combate à segregação.

Enquanto direito constitucional, o compromisso com uma educação universal deve incluir a diversidade, evitando modelos padronizados que não respeitam as diferentes realidades dos alunos, promovendo cenários de exclusão e fracasso escolar. Rezende (2021), em seu estudo, evidencia que, historicamente, os alunos com deficiência tiveram o direito à educação negado ou severamente cerceado. Em sua pesquisa, a autora apresenta que “vale mencionar que, por volta de 1900, a educação das pessoas com deficiência passou a ser um problema do campo pedagógico, e não do campo médico, como era visto até o momento” (Rezende, 2021, p. 65).

Nesse sentido, apesar dos avanços nas últimas décadas e do aumento progressivo de alunos matriculados, a inclusão escolar possivelmente ainda não se caracteriza como um direito plenamente assegurado a todos os alunos com deficiência dentro dos sistemas de ensino.

Dessa forma, com o olhar para dentro dos sistemas de ensino, Pereira (2022) e Silva (2023) afirmam que a definição de deficiência não está mais relacionada à falta, mas sim nas dificuldades que as pessoas com deficiência encontram ao se relacionar ou se integrar na sociedade. Assim, o modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao modelo médico da deficiência. A partir dessa concepção, pode-se inferir que a deficiência não deve ser compreendida como um problema ou uma trajetória pessoal, mas como consequência dos múltiplos arranjos sociais, que atuam como fatores limitadores da diversidade encontrada pelo aluno com deficiência nas escolas.

A adoção do modelo social, a partir dos dispositivos legais que permeiam a década de 1990 compreende a PNEEPEI, que prevê que escolas devam se transformar para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os seus alunos. Garantir o direito à educação inclusiva implica que os sistemas de ensino sejam reestruturados

com uma visão voltada à diversidade, a qual precisa ser concretizada por meio de ações articuladas e da participação direta de toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, Rezende (2021) e Libanio (2022) corrobora que a inclusão escolar não se limita ao acesso à educação para alunos com deficiência, mas também pleno desenvolvimento desses alunos. O contexto escolar é muito mais do que um espaço de aprendizagem acadêmica; é também um ambiente de valorização das diversidades, que precisa favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Diante disso, a inclusão escolar, como direito dentro dos sistemas de ensino, representa um investimento que contribui para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

2.1.3 Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva

Esses estudos desvelam o quanto é necessário promover ações colaborativas e participativas entre o Estado e a sociedade na implementação e execução das políticas públicas. Assim, em 2008, ao assumir o compromisso de adotar políticas públicas para a Educação Especial, o Estado articulou diversas ações para a construção de um sistema educacional inclusivo, visando à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

Os dados dos estudos apontam que, na implementação da PNEEPEI, foi orientada a criação, dentro dos sistemas de ensino, de um setor responsável por essa política e a implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, haja vista o AEE representar uma ferramenta essencial para a inclusão dos alunos com deficiência.

Outro ponto importante e necessário na PNEEPEI são os dispositivos legais, que direcionam as práticas pedagógicas. Como aponta Vieira (2022), a elaboração de diretrizes voltadas para a Educação Especial constitui um alicerce legal para o processo de inclusão.

Outro eixo trazido pela autora é a criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, com uma política educacional inclusiva direcionada à infância, além da implantação desse centro para atender escolas que não conseguem

ofertar o AEE em seu próprio espaço. Essa medida possivelmente se apresenta como uma solução, desde que esteja alinhada ao ensino comum.

Pereira (2022) acrescenta, enquanto avanços para essa política, a realização de formações continuadas, com a oferta de cursos variados direcionados à Educação Especial, a fim de atender à demanda da PNEEPEI.

A formação continuada é um dos gargalos da Educação Especial, mas constitui um instrumento fundamental para a execução dessa política.

No estudo de Lepke (2019), a autora demonstra preocupação com a ausência de dispositivos legais que possam orientar o cotidiano das escolas, bem como com a falta de oferta do AEE ou sua oferta irregular. Além disso, destaca o desconhecimento, o descaso ou a omissão por parte dos gestores em relação à PNEEPEI, assim como práticas baseadas no conceito de “quem pode e deve estar na escola” “que não sabem atender a diversidade de estudantes que compõem a sociedade” (Lepke, 2019, p. 140). Tal situação afeta a inclusão enquanto direito constitucional, revelando a precariedade dos serviços educacionais prestados à Educação Especial, tornando-os, em alguns casos, até mesmo excludentes.

Silva (2023) apresenta uma realidade diferente dos demais estudos ao abordar o cuidador/acompanhante especializado, centralizando o processo de inclusão escolar na atuação desse profissional e negligenciando outros critérios essenciais para o atendimento às necessidades educativas desses alunos. A autora também ressalta a alta rotatividade desse profissional e a falta de aparato legislativo, fatores que possivelmente impactam a garantia do direito à educação.

Com isso, surge uma preocupação para a pesquisa em Educação Especial na interface com as políticas públicas: o cuidador/acompanhante especializado deve ter responsabilidade pedagógica? Quais são as condições para resolver a rotatividade dos professores da Educação Especial? O AEE substitui a escolarização na escola de ensino comum? Como ocorre o trabalho colaborativo do AEE? Qual é a relação entre o professor da sala de aula comum e o professor de Educação Especial? Além disso, como deve ser elaborada a legislação que direciona a organização da Educação Especial?

As produções sinalizam avanços, mas também um distanciamento da PNEEPEI. A ausência de políticas públicas norteadoras para o cotidiano escolar gera tensões e embates que em nada favorecem a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. Além disso, a rotatividade de profissionais na Educação Especial gera um sentimento de não pertencimento.

Cabe ressaltar que a implementação de políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência não é uma tarefa fácil, sendo imprescindível, nesse caso, que as diretrizes gerais sejam objetivas, claras e muito bem construídas, e que todas as esferas de poderes estejam alinhadas para a consecução dos mesmos objetivos (Pereira, 2022, p.54).

Assim, os estudos evidenciam que é necessário avançar em direção à garantia do direito à educação para a diversidade, construindo um sistema que verdadeiramente possa ser chamado de inclusivo. Isso não se refere apenas à possibilidade de acesso escolar, mas também ao compromisso com a formação social de cada aluno, com ou sem deficiência.

2.2 DESCOBERTAS QUE MAIS SE APROXIMAM COM A PESQUISA

Considerando as realidades apresentadas nos estudos, essas também são recorrentes no nordeste do Espírito Santo e motivam esta pesquisadora a investigar a realidade municipal para compreender as questões que permeiam a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no sistema municipal de ensino. Esse desejo se fortalece ao refletir que não basta apenas garantir o acesso escolar ao aluno; é preciso também assegurar seu desenvolvimento pleno enquanto cidadão imbuído de direitos.

As questões apresentadas, principalmente nos estudos de Silva (2023), refletem a realidade deste local de vivência. Como apontado na pesquisa, o cuidador/acompanhante especializado⁶ é, para a maioria dos alunos com deficiência, o principal responsável pelo processo de inclusão escolar. No entanto, nessa realidade, não existe um aparato legal que oriente a formação desse profissional ou,

⁶ denominação atribuída pelos municípios ao profissional de apoio citada no estudo de Silva (2023).

ainda, que estabeleça critérios para que o aluno tenha direito a esse acompanhamento.

Sob esse viés, observa-se também a ausência das Diretrizes Municipais para a Educação Especial, um dispositivo legal que orienta as escolas em seu cotidiano no atendimento aos alunos com deficiência. Essa ausência levanta questões como: qual é a relação do cuidador/acompanhante especializado com o professor do ensino comum? Como se estabelece a relação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum? E qual é a relação do cuidador/acompanhante especializado com o professor do AEE? Questões como essas aproximam os estudos de Silva (2023) da realidade pesquisada.

Observa-se ainda a solidão vivida pelos profissionais da Educação Especial, que colaboram nesses questionamentos, levando a questões de desvalorização profissional, imbuída na rotatividade desses profissionais pela ausência de concursos e pelo desvio de suas funções para satisfazer outras necessidades alheias à Educação Especial.

Na atuação da PNEPEI, a autora tensiona a configuração da Educação Especial em escolas que não dispõem de uma sala de recursos multifuncionais, não na perspectiva de assumi-la como responsável pela escolarização do aluno, mas como uma ferramenta necessária à sua inclusão. Nesse embate, nas escolas que a ofertam, como ocorre o trabalho colaborativo com o ensino comum? Na oferta desses serviços especializados, as ações pedagógicas precisam ser direcionadas com o intuito de potencializar os alunos, não cabendo modelos paralelos.

A pesquisa também se aproxima do estudo de Rezende (2021), que aponta a necessidade de tomadas de decisão para criar condições que possibilitem uma possível mudança na atuação dessa política. A ausência de um dispositivo legal gera ambiguidades e diferentes interpretações da política educacional, tornando-se, assim, um fator essencial para a efetivação da inclusão.

Rezende (2021) aponta o Conselho Municipal de Educação - CME como articulador dessa política e provocador de mudanças no sistema de ensino. No entanto, “é preciso

que seus executores tomem conhecimento e incorporem ações necessárias para o desenvolvimento do processo para colocá-las em prática” (Rezende, 2021, p. 73).

Para que um sistema educacional inclusivo se concretize, são necessários mais do que ideias; é preciso planejamento, organização e ações coesas que não se desestruturam a longo prazo. Dessa forma, é preeminente a elaboração de uma política educacional que atenda à realidade local e às demandas dos beneficiários e executores. Essa é a lógica das políticas: uma relação mútua.

Nessa concepção, há a necessidade de se ter atores comprometidos com esse pensamento, que possuam habilidades para desenvolver um trabalho colaborativo, considerando não apenas os executores, mas também a parcela beneficiária, a fim de garantir efetivamente propostas inclusivas que representem toda a comunidade escolar.

Os CMEs, em sua composição, são esses atores, parte estrutural e estruturante da organização dos sistemas educacionais, juntamente com outros atores locais que constituem o sistema de ensino, como o poder executivo, o legislativo municipal e a comunidade escolar. Sua participação visa garantir ações que propiciem a formulação de políticas públicas inerentes à educação pública municipal, com vistas à garantia de direitos.

Diante disso, cabe destacar que os estudos, principalmente os de Silva (2023) e Rezende (2021), que se aproximam bastante da realidade pesquisada, trazem um alerta para a necessidade de refletir sobre as práticas no cotidiano do sistema de ensino em relação à atuação da PNEEPEI. Trata-se de um debate que provoca reflexão, mas também exige a definição de novos contornos para as ações políticas dos sistemas de ensino, a fim de que seus atos sejam impulsionados e direcionados para a organização de uma gestão voltada ao atendimento e ao desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência na escola comum.

3 NORBERT ELIAS: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“A educação é uma forma de intervenção no mundo”
(Freire, 1996, p.51).*

Em busca de compreender a configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, este estudo apoiou-se na Sociologia Figuracional. Norbert Elias foi um sociólogo que não estudou especificamente o campo da Educação e da Educação Especial; contudo, sua abordagem sociológica contribui para as análises sobre as figurações sociais. Considerando que a educação se desenvolve como um processo social, envolvendo diversas pessoas em diferentes esferas da sociedade e do poder, é possível, a partir de uma perspectiva eliasiana, debruçar-se sobre as questões a serem estudadas que permeiam a política municipal de Educação Especial.

Estudar as questões que envolvem a Educação Especial numa perspectiva eliasiana leva à reflexão acerca da sociodinâmica das relações de poder no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. Particularmente, no que tange à política pública que garante sua inclusão como um *outsider* da escola e às figurações existentes que o estigmatizam e o inferiorizam dentro dessa instituição.

Nessa perspectiva, foram utilizados três conceitos: figuração, interdependência e balança de poder.

Historicamente, a condição de deficiência tem gerado estranhamento na sociedade, estigmatizando as pessoas que a possuem e subjugando-as a processos de assujeitamento mediante o controle de suas ações, silenciando-as e constituindo-as ao modelo idealizado pelas instituições. Para Nozu (2014):

[...] a deficiência foi estabelecida em relação a não-deficiência. Em outras palavras, os sujeitos com deficiência eram/são identificados por aquilo que não possuem em relação à pessoa sem deficiência: a visão, a audição, o intelecto, a mobilidade, etc. Assim, os sujeitos com deficiência, estigmatizados pelo déficit e pela incapacidade, são dispostos à margem da faixa arbitrária da normalidade (Nozu, 2014, p. 43-44).

Ancorado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (Brasil, 2008), o modelo social de deficiência contrapõe esta visão de

silenciamento, de adequação as estruturas sociais "[...] o foco de mudança requerida é a própria estrutura social, que necessita ser transformada de modo a possibilitar o acesso e a participação de todas pessoas, com ou sem deficiências" (Nozu, 2014, p. 56-57). Nesta perspectiva, desde então, com vista a garantir ao aluno com deficiência o acesso e a permanência na escola comum muitos documentos normativos foram elaborados, gradativamente.

Diante disso, é possível observar o reflexo desses marcos no crescimento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do sistema regular de ensino, entretanto, a questão não é simplesmente ampliar e ou universalizar o acesso à Educação Básica, mas garantir a essas pessoas o direito à aprendizagem, segundo suas especificidades, com o mesmo direito à educação de qualidade que os demais alunos. Neste sentido, salienta-se a Lei nº 9394/1996, LDB que prevê a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino. Conceitua no artigo 59 "[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996).

Numa conexão eliasiana, fazendo uma analogia à obra *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a Partir de uma Pequena Comunidade* (Elias e Scotson, 2000), compreendem-se esses dois grupos pertencentes a uma mesma comunidade, que o autor chama de "estabelecidos" e "outsiders". Estes, numa visão sociológica, estabelecem relações de poder e, conseqüentemente, relações de interdependência. Assim, forma-se uma figuração social em que os alunos com deficiência (*outsiders*) passam a ocupar o mesmo espaço escolar ("Winston Parva") que os alunos sem deficiência (*estabelecidos*).

A proposta da Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva da educação inclusiva exige mudanças de atitude de toda a comunidade escolar, a fim de garantir o direito à aprendizagem dos alunos com deficiência. Esse processo produz uma disputa de forças entre os diferentes indivíduos nesse espaço (alunos com e sem deficiência, professores do ensino comum e do ensino especializado, pais, gestores, funcionários e conselhos), a partir de parâmetros de normalidade que tensionam a balança de poder.

Para Sobrinho (2009, p. 13) figuração é:

[...] um conceito central na obra eliasiana. Utilizando-se desse conceito, Elias coloca as relações como ponto de partida das análises e reflexões na investigação sociológica. Para este autor, os indivíduos e grupos humanos só podem existir em figurações ou em inter-relações. Elias nos esclarece que uma figuração pode ser formada por um número restrito de pessoas – um casal, um grupo de alunos – ou por milhares delas – uma nação –, assim como pode se referir tanto a relações harmônicas, quanto a relações hostis e tensas entre pessoas e grupos que as formam (Sobrinho, 2009, p. 13).

Para Norbert Elias, nessas relações ocorrem figurações específicas e variáveis, que são modificadas de acordo com as circunstâncias e temporalidades. Fazendo analogia à teoria eliasiana das questões que foi proposto estudar, considera-se o sistema municipal de ensino como uma figuração específica, buscando compreender as interdependências existentes, de modo a perceber como essas relações que se apresentam na configuração da Política Municipal da Educação Especial tensionam a balança de poder.

Nesse sentido, contribuindo para entendimento dessa figuração, o Parecer nº 30 da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, definiu o termo sistema de ensino, como:

[...] o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo Poder Público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas a normas gerais vigentes. Os municípios, pela Constituição de 1988, são sistemas de ensino (Brasil, 2000, p. 13/14.).

Assim, a partir do conceito de figuração, percebido como um conjunto específico de componentes que se ajustam em relação de dependência mútua, numa rede de interdependências entre os seres humanos, Saviani (2008) colabora ao afirmar que sistema “denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo” (Saviani, 2008, p. 3), o autor ainda contribui afirmando que:

[...] é preciso considerar que o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (Saviani, 2008, p. 3).

Ao sistema normatizado pelo Conselho de Educação cabe a organização das políticas educacionais, que, nas últimas décadas, vêm se caracterizando por novas configurações, como é o caso das políticas de Educação Especial, que caminham com avanços e retrocessos com vista a consolidação de uma política que atenda aos anseios da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Assim, como numa teia de interdependência, concebe-se que a Educação Especial, sob um olhar eliasiano, ainda que invisível, mantém essa dependência. Mas como essa relação de interdependência se estabelece?

Observa-se que o sistema de ensino é uma instituição privilegiada de manifestação de poder, por meio das inter-relações estabelecidas entre as demais instituições que o compõem, como as escolas e o Conselho de Educação. Dessa maneira, os indivíduos que exercem diversas posições sociais reproduzem determinada figuração nesse cenário. Outro aspecto importante, no olhar eliasiano, é que o conceito de figuração compreende os indivíduos como unidades autônomas, tributárias ou interdependentes, pois cada um precisa do outro, sendo dependentes e ligados reciprocamente, embora de maneiras distintas. Assim,

Numa palavra, cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal (Elias, 1994, p. 19).

A configuração da política de Educação Especial depende destes laços invisíveis, que não é possível apresentar algo novo, sem que permitam, sem romper com alguns paradigmas, atitudes já impregnadas nas funções exercidas, no espaço que cada indivíduo ocupa nesta figuração. Para Sobrinho (2009, p.14) “no conceito de figuração, a existência social não está ordenada e assim não é possível medi-la, tocá-la, tampouco precisar matematicamente seu funcionamento”.

Nesta teia de interdependência, Elias se refere à dependência das ações, da atuação e das decisões do outro nas funções que cada indivíduo exerce. Ou seja, as atitudes dos indivíduos dependem das ações de outros indivíduos.

Indivíduos e sociedade existem de maneira articulada, apresentando uma dependência mútua. Cada um é fruto de uma série de acontecimentos, resultado das inter-relações estabelecidas. Assim, o que ocorre em uma figuração produz um efeito em todos os indivíduos que nela estão envolvidos.

No livro *A sociedade dos indivíduos* (Elias, 1994), o autor realiza uma análise mais detalhada da relação indivíduo e sociedade. A partir destes estudos ele afirma que a sociedade é sim formada por indivíduos, porém estes não são separados, isolados do mundo, para ele a sociedade é uma figuração formada por numerosos indivíduos interdependentes, autônomos e dependentes uns dos outros. Esses conjuntos de redes de dependência e interdependências dos indivíduos, na concepção eliasiana é o que ele chama de figuração, ou seja, a maneira como os indivíduos estão ligados uns aos outros de maneira diversa. Para ele, a sociedade é um exemplo de figuração.

É importante frisar que, no olhar eliasiano, esse conceito é um processo dinâmico e histórico, que não pode ser planejado, programado ou previsto, diferentemente de uma dança de salão, na qual os passos são combinados e sincronizados “se qualquer dos indivíduos que dançam fosse considerado isoladamente, as funções de seus movimentos não poderiam ser entendidas” (Elias, 1994, p. 22). O autor faz uma analogia à dança de salão caracterizando este processo dinâmico e interdependente dos indivíduos, “A maneira como o indivíduo se comporta nessa situação é determinada pelas relações dos bailarinos entre si. Dá-se algo semelhante com o comportamento dos indivíduos em geral”. (Elias, 1994, p. 22). As ações dos bailarinos ao dançarem são interdependentes no momento da dança, um movimento não sincronizado produz um efeito na dança podendo ser até devastador, assim Elias (1994) no conceito de figuração acena para a incerteza, tal movimento produz um efeito de vida ou de morte.

Ao falar de figuração, caracteriza-se o sistema de ensino como uma estrutura que inclui as escolas e o Conselho de Educação, formando uma teia de interdependência. Ou seja, um depende do outro para o exercício de sua função. Essa figuração é contínua e histórica. Nessa rede de dependência mútua, compreende-se que as relações constituem um mecanismo de tensões também interdependentes. Essas relações são, necessariamente, relações de poder.

Relações de poder ou balança de poder, conceito elaborado por Elias que contribui fundamentalmente com o trabalho em tela.

[...] os grupos estabelecidos vêem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado, os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana (Elias e Scotson, 2000, p.20).

Nessas relações, o grupo estabelecido se posiciona como superior aos demais. O fator tempo de moradia no local é o elemento determinante na distinção entre os moradores mais antigos e os mais novos, estabelecendo relações de poder no interior das figurações. Nessas relações, o grupo de moradores mais antigos estigmatiza os moradores mais novos.

Para Gebara et. al Lucena (2011) o conceito de poder eliasiano “é fruto de relações e, portanto, não é um fato posto e situado que pode ser isolado como uma coisa qualquer, mas algo relacional, inerente às interdependências que se estabelecem na prática social” (Gebara et. al Lucena, 2011, p.57). Assim, o poder apresenta-se ligado a um fator determinante, um atributo específico daqueles que detêm o controle, seja material de objetos, de coisas ou pessoas.

Na visão eliasiana o poder não é caracterizado como um produto, mas um resultado das relações sociais, é uma ocorrência que acontece da relação entre os indivíduos e das suas ações no cotidiano, sejam elas em qualquer campo. Nessas relações um grupo pode “[...] reter ou monopolizar aquilo que outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (Elias, 1994, p. 53).

Toma-se como referência para discorrer sobre o poder no olhar eliasiano a obra do autor, Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade (Elias, e Scotson, 2000) um trabalho que o autor realizou com a colaboração de outro pesquisador o antropólogo John Scotson no final dos anos 1950, esse foi caracterizado como um “estudo de comunidade”. O objetivo inicial era estudar a delinquência juvenil em uma pequena comunidade inglesa, chamada Winston Parva. Entretanto, ao longo da pesquisa, questões maiores começaram a emergir, levando os autores a observarem também um tema universal que perpassa

todos os campos, as relações de poder entre dois grupos, “a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante” (Elias, e Scotson, 2000, p. 13).

As relações de poder apresentadas por Elias caracterizam o grupo que ele chama de “estabelecidos” formado por pessoas que se manifestam e se auto representam como os melhores, superiores aos demais indivíduos; e o outro grupo formado pelos excluídos, os recém chegados, por fora dos hábitos da comunidade, considerados pelos estabelecidos como indivíduos de espécie inferior. Elias os denominam como “outsiders”, estes eram mantidos à distância por meio do poder e controle do primeiro grupo.

O autor busca compreender como um grupo é capaz de marginalizar e estigmatizar um outro, enfatizando em sua obra as relações de poder, embora, os dois bairros mais pobres à primeira vista, não tinham diferenças significativas entre si, somente um deles, os moradores da zona 3 eram estigmatizados, estes eram vistos como gente ruim, desordeira, sujos, sem costumes. Tensionando a balança de poder,

Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos? (Elias e Scotson, 2000, p. 20).

No olhar eliasiano o poder não é “privilegio” que ocorre apenas entre senhores e servos, dominadores e dominados, mas que pode acontecer também entre indivíduos de uma mesma família, entre vizinhos, colegas de trabalho, igreja, representantes de categorias, associações... e pode se apresentar em diferentes situações, como a maneira que os indivíduos são aceitos naquela figuração, sua aceitação ou não em atividades cotidianas religiosas, de lazer, como se portam à mesa, a maneira de se vestir, de falar... são estas diferentes formas de relações de poder e consequentemente de marginalização e de exclusão que Elias evidencia em sua obra.

Tal compreensão ajuda a analisar a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema de ensino do município, onde foi realizada a pesquisa, na tentativa de perceber como essas questões influenciam na

organização da política municipal de Educação Especial, já que “a superioridade de poder confere vantagens aos grupos que a possuem”. (Elias e Scotson, 2000, p. 23) pendendo a balança de poder.

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar as relações de poder e as interdependências entre os diferentes indivíduos que compõem o cenário educacional. A forma como a Educação Especial é concebida e implementada reflete a interação entre políticas internacionais, nacionais, demandas locais e a atuação de grupos sociais que lutam pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Dessa maneira, compreender essa configuração histórica e política permite identificar os avanços e desafios da inclusão escolar, evidenciando como esses princípios vêm sendo incorporados, ou não, nas práticas institucionais e pedagógicas do sistema municipal de ensino investigado. Esse olhar para a trajetória da Educação Especial, especialmente a partir da década de 1990, é essencial para contextualizar as mudanças e as permanências que marcaram a Educação Especial na interface das políticas públicas ao longo do tempo.

3.1 UM OLHAR PARA A DÉCADA DE 1990 A ATUALIDADE – ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O olhar lançado para a década de 1990 permite perceber que nunca se falou tanto em Educação Especial como a partir de então, sendo esse período considerado um divisor de águas. Nesse contexto, surge uma ampla mobilização social em defesa dos direitos à educação escolar das pessoas com deficiência, promovida por segmentos da sociedade civil organizada e respaldada por políticas públicas em diferentes áreas. Esse movimento endossa uma nova postura diante da educação da pessoa com deficiência no Brasil, conhecida como “Inclusão Escolar”.

Cabe registrar alguns marcos legais desse período. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia), em 1990, com orientação do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, reforça a importância e a obrigatoriedade da educação básica. A proposta embasada nessa Conferência está voltada para a ideia de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, assim exige a

integração da Educação Especial inclusiva às demais políticas sociais (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo espanhol e pela UNESCO, com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Nessa ocasião, reafirmou-se o compromisso com a educação para todos e foi elaborada uma declaração, considerada um marco da Educação Especial, conhecida como Declaração de Salamanca. Esse documento estabeleceu metas de ação para a sociedade, passando a servir de referência para uma nova abordagem educacional voltada aos alunos com deficiência (Brasil, 1997).

Nessa década, documentos como esses passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva. Além disso, o período foi marcado por um discurso esperançoso, acalorado pela reforma do Estado, pela conquista dos direitos sociais decorrente da promulgação da nova Constituição Federal de 1988 e pela ênfase na universalização do acesso à educação, conforme estabelecido no artigo 205. “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, p. 123).

Neste cenário “de universalização do acesso à educação” “de qualidade de ensino” segundo Mendes (2010):

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo (Mendes, 2010, p. 105).

Assim, o desenho da educação projeta para um direito fundamental social, coletivo de desenvolvimento individual a todas as pessoas. No que se refere à Educação Especial, a Constituição Federal, conforme Mendes “assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de

ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado” (Mendes 2010, p 101).

Nesse sentido, com o compromisso de assegurar, em uma década, o direito à educação para todos e de se esforçar pela universalização da educação básica, o Brasil instituiu, em 1993, o Plano Decenal de Educação, atendendo à necessidade de desenvolver uma política nacional de educação. O ponto crucial da agenda desse plano foi marcado pelo lema: “Nenhuma criança sem escola.”

O plano assinalou para:

[...] uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico (Brasil, 1993, p. 04).

Dessa maneira, o plano sinalizou o compromisso de assegurar a todos o direito à educação, esforçando-se para a universalização da educação básica em uma década.

Diversos países, incluindo o Brasil, realizaram conferências com o intuito de discutir propostas para a Educação Especial sob a ótica da inclusão. No Brasil, a Conferência Nacional de Educação para Todos foi realizada em Brasília, em 1994, resultando em acordo Nacional assinado, entre outras entidades, pelo Ministério da Educação – MEC, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Seguindo essa linha para reforçar a obrigação do País em prover a educação, em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um marco importante para a educação brasileira. O artigo 6º legisla como obrigatoriedade a matrícula das crianças. Embora a lei tenha incorporado algumas mudanças, à época era 7 (sete) anos no ensino fundamental. Atualmente, vigora a determinação: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 1996, p. 11).

No artigo 4º, ao estabelecer como dever do Estado a educação escolar, garante-se o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, *transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades*, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 9). (grifo, redação de 2013).

A LDB traz o Capítulo V, especificamente para Educação Especial, expresso no artigo 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores⁷ de necessidades especiais” (Brasil, 1996, p. 39). É possível observar alguns avanços significativos na referida lei: a oferta da Educação Especial a partir da educação infantil, apontamentos para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos público da Educação Especial e a necessidade de professores preparados para tal finalidade e recursos adequados de forma a compreender e atender as suas especificidades.

É oportuno mencionar que o Brasil promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, acalorado pelos debates acerca da Educação Especial na década de 1990. Assim, colocamos em evidência especificamente dois artigos também abordados na LDB, mencionada anteriormente, que tratam da mesma finalidade. O artigo 55 estabelece que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, p.35 Já o artigo 208 dispõe sobre o desrespeito aos direitos assegurados à criança e ao adolescente no que tange ao não oferecimento ou à oferta irregular de educação, especificando, em seu inciso II, a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁸” (Brasil, 1990, p. 94).

Em 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. De acordo com o artigo 24, estabelece-se: “I- a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência⁹ capazes de se integrar na rede regular de ensino”; e, ainda, a consideração da Educação Especial como

⁷ Foi mantido a mesma nomenclatura da época.

⁸ Idem.

⁹ Idem

modalidade de ensino: “II- a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Brasil, 1999, p.6).

A Política da Educação Especial, segundo Mendes (2010, p. 105), “no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar”.

Assim, no cenário das discussões que impulsionaram as políticas inclusivas, destaca-se a declaração resultante da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. O propósito desse decreto é promover e assegurar o pleno e equitativo desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência, além de incentivar o respeito por sua dignidade inerente. Esse decreto tem uma importante repercussão na educação, pois exige a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização das pessoas com deficiência.

Assim sendo, faz-se relevante frisar o artigo 1º e 2º:

Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação

Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Convenção de Guatemala (1999, p. 3).

Importante frisar que a Convenção de Guatemala (1999) acrescentou aos documentos a necessidade de se prevenir e de se eliminar, para além do aspecto educacional, todas as formas de discriminação contra as "pessoas com necessidades especiais" e propiciar sua plena integração.

Com esse intuito, a fim de assegurar o direito das pessoas com deficiência, foi promulgada a Resolução CNE/CEB de 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina em seu artigo 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Brasil, 2001, p. 1).

Nesse sentido, como afirmado por Garcia (2009), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), ganhou importância por normatizar para o contexto legal brasileiro voltado à inclusão escolar “as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da educação especial” (Garcia 2009, p.02).

Dentre as principais políticas públicas desse período, ressalta-se a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação, promulgada em 9 de janeiro de 2001. Esse plano afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana” (Brasil, 2001, p.53).

A elaboração e apresentação de um plano com prazo de dez anos para a educação, estabelecendo metas e objetivos, atendia aos anseios da sociedade e às exigências previstas na Constituição Federal de 1988 e na LDB. Conforme o artigo 9º da LDB: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996, p.11).

Para Hermida (2006) o Plano Nacional de Educação:

É a principal lei que decorre da nova LDBEN. Esse fato foi reconhecido tanto pelas autoridades educativas nacionais como também pelas numerosas associações de professores e estudantes e sindicatos vinculados ao campo da educação, historicamente localizados na oposição política ao processo de reformas, em especial depois que Fernando Henrique Cardoso chegou ao governo nas eleições nacionais para a presidência da República, em 1994 e 1998. O marco jurídico supracitado permitiu que se iniciassem os primeiros esforços para a elaboração de propostas. Estas foram desenvolvidas por sujeitos históricos diferentes, que elaboraram e colocaram em confronto, no Congresso Nacional, projetos de planos antagônicos e antitéticos (Hermida 2006, p. 243).

Assim, nesse processo de mudanças no contexto educacional, foram traçados objetivos e metas para proporcionar condições que garantam a igualdade de direitos a todas as pessoas, respeitando suas especificidades, sejam elas pessoas com deficiência ou sem nenhuma deficiência.

Sob as influências da Declaração de Salamanca, da Conferência da Guatemala, dos decretos e das leis aprovadas, que desenhavam o novo cenário da Educação Especial no Brasil, ocorreu, em 2008, a aprovação do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Embora esse documento não tenha caráter normativo, ele apresenta um conjunto de diretrizes vinculadas aos serviços de Educação Especial, inserindo uma definição mais restritiva na rotina das redes de ensino e direcionando a política de Educação Especial em todo o território nacional.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 traz orientações para os sistemas de ensino visando à inclusão no ensino regular, destacando: direito social à aprendizagem; continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores tanto para os em atuação nas salas de recursos multifuncionais quanto demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade nos processos de escolarização dos alunos; acessibilidade de maneira ampla (arquitetônica, transportes, mobiliários, comunicação, informação e ao conhecimento); e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas são alguns eixos tomados como discussão (Vieira et al., 2019, p. 233).

É possível compreender que a Política de Educação Especial de 2008 destaca o quanto o processo de inclusão escolar precisa ser visto como direito de aprender, já conquistado anteriormente, reafirmado na Constituição Federal: “art. 205. A educação, direito de todos” (Brasil, 1988, p.123). Também está presente na LDB, no “art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil,

1996, p. 8), direito este constituído através de muitos enfrentamentos, lutas sociais e tensionamentos.

Dessa forma,

Como podemos perceber, a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 traz certo corpus histórico, teórico e normativo que sustenta os princípios da inclusão escolar, defendendo o direito de todos aos conhecimentos historicamente acumulados e a serem mediados nos ambientes escolares (Vieira et al., 2019, p. 233).

No cenário das mudanças tensionadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 7.611/2011 e Resolução nº 4/2009 estabelecem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. No art. 1º:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2008, p.1).

Nesse sentido, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Resolução nº 2/2001:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p.1).

Diante dessa perspectiva, a Educação Especial assume uma nova organização com o objetivo de garantir uma educação voltada para a diversidade, para que todos os alunos com deficiência tenham o direito de aprender, sendo vistos dentro de suas necessidades especiais e respeitados em suas especificidades. Nesse intuito, almeja-se que os sistemas de ensino sejam transformados em sistemas educacionais inclusivos.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024, pela Lei nº 13.005/2014. Esse plano foi construído com a Meta 4 dedicada à Educação Especial, tendo como proposta a universalização do acesso à educação básica e ao

atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva.

Essa política permitiu que os estados e municípios também elaborassem seus planos de educação, apontando suas necessidades para angariar recursos junto ao Ministério da Educação, que passou “a condicionar esses repasses à construção do Plano de Ações Articuladas - PAR. Dessa maneira, em consequência, a assistência técnica e financeira passou a ser vinculada a metas e estratégias dos planos decenais dos entes subnacionais” (Assis, 2024, p. 4).

Para Garcia (2017):

a meta 4 é resultado dos embates e tensões, lutas e movimentos sociais que têm como objeto a educação especial, sua estrutura, organização, financiamento, estudantes, professores e outros profissionais. Há indicação da faixa etária para cobertura do atendimento educacional, de quatro a 17 anos, o que consiste em não acompanhamento do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que referenda o atendimento de educação especial com início na faixa etária de zero a seis anos, correspondendo à etapa da educação infantil (creche e pré-escola) (Garcia, 2017, p. 36).

Neste sentido, a Política Nacional de Educação reafirma o compromisso com a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no território nacional, por meio da Meta 4, assegurando o respeito às diferenças, além de garantir uma educação inclusiva. Para isso, diversas ações foram relacionadas nas 19 estratégias da meta.

Observa-se também que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146/2015, popularmente conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um marco na promoção e na garantia dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência. No âmbito educacional, além de um sistema inclusivo em todos os níveis e modalidades da educação, ela também aspira práticas pedagógicas inclusivas, a formação e a disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, a oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, do Sistema Braille e o uso de recursos de tecnologia assistiva, profissionais de apoio escolar, entre outros, de maneira a ressignificar os sistemas

educacionais e as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Todos esses dispositivos internacionais e nacionais serviram como referenciais para a criação da política educacional inclusiva que atualmente permeia a meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 e, conseqüentemente, o Plano de Educação, Lei 2.716/2015, do município em estudo.

3.2 PNE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E CME: UM OLHAR SOB AS LENTES ELIASIANAS

Dentre as principais políticas públicas educacionais, sobressai a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, sancionada em 25 de junho de 2014, “considerada um marco referencial para as ações de planejamento educacional de médio e longo prazo” (Assis, 2024, p 3). A aprovação do plano para a educação responde às exigências previstas na Constituição Federal de 1988 e na LDB, que estabelece a elaboração do “plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação” através de “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (Brasil, 2014).

Elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação – CONAE (Brasil, 2010), o PNE é constituído por 20 metas e 254 estratégias que “revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir” (Dourado, 2016, p. 7). Nesse aspecto, Assis (2024) advoga que os planos de educação são integrantes de políticas de Estado, pois “o caráter de política de Estado é também aplicável aos planos estaduais, municipais e distrital” e que “uma política de Estado implica uma eminente participação sociopolítica” (Assis, 2024, p. 5). Assim, dentre essas metas, destaca-se a Meta 4, com vistas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, garantindo a inclusão escolar.

Até chegar à proposta oficial, o plano foi discutido no Parlamento como projeto de lei e aprovado na CONAE (Brasil, 2010). O Governo Federal enviou à Câmara o PL

8.035/2010 (Brasil, 2010), elaborado pela sociedade civil junto aos trabalhadores da educação e sindicatos, que propunha a seguinte redação para a Meta 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino” (Brasil, 2010, s/p.). Entretanto,

[...] a proposta original enviada ao Congresso Nacional enfrentou forte resistência de uma parcela de instituições ligadas às pessoas com deficiência e de setores do Estado, principalmente nas esferas estadual e municipal, que defendiam que a inclusão não deveria ser imposta e que cada caso deveria ser analisado a fim de estabelecer a melhor opção de acordo com as potencialidades do estudante (Lima, 2020, p. 05).

Segundo Lima (2020), a proposta enfrentou divergências que marcaram todo o processo de formulação do texto da Meta 4 do plano. As tensões estavam presentes entre os grupos que defendiam a inclusão obrigatória de todos os estudantes e aqueles que defendiam a permanência de escolas especiais e serviços especializados no setor privado. Após um acalorado debate, que tensionou a balança de poder entre as coalizões de interesse, a Lei nº 13.005/2014 aprovou:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A meta, organizada em 19 estratégias, versa não apenas sobre a garantia da oferta de educação inclusiva e o fortalecimento do acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao AEE, mas também sobre a permanência e o desenvolvimento escolar. Além disso, outros pontos importantes para o alcance efetivo da meta foram elencados, tais como: investimento na acessibilidade, atendimento das crianças com deficiência de 0 a 3 anos, salas de recursos, apoio a pesquisa, oferta bilingue em libras, formação de professores.

Em oportuno, cabe mencionar que a vigência do plano terminou em junho de 2024, sendo prorrogada até 31 de dezembro de 2025 por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. A conferência para elaboração do novo plano, CONAE – edição 2024, aconteceu recentemente, convocada em caráter extraordinário pela Presidência da República por meio do Decreto nº 11.697/2023, com o tema o “Plano Nacional de

Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”.

Sobre esse viés, a publicação do Senado Federal em 2023 refere-se ao PNE como:

Instrumento basilar das políticas públicas educacionais brasileiras, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) está a pouco mais de um ano de encerrar sua vigência. O cenário é desolador: a maior parte das 20 metas não foram alcançadas, e mesmo as que foram apontam para uma realidade de estagnação ou retrocesso (Brasil, 2023).

Sobre esse aspecto, numa conexão eliasiana, a participação do CME nos desdobramentos do PNE é essencial, haja vista as inter-relações estabelecidas nessas figurações, considerando-o um órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador das políticas públicas municipais para a educação. Ademais, a Lei nº 13.005/2014 determina que: "§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º" (Brasil, 2014, p. 3).

Dessa forma, por sua titularidade de controle social, o CME é um órgão responsável pelo processo de implantação das políticas públicas educacionais. O que pensam e acreditam os indivíduos que compõem essa figuração tem implicações nesse processo de implementação das políticas, particularmente nas que envolvem o direito dos alunos com deficiência, objeto de estudo desta pesquisa. Assim,

Cumpre também lembrar que os interesses juridicamente protegidos com relação à educação não se restringem ao acesso ao ensino obrigatório, mas devem contemplar condições potencializadoras da permanência dos alunos na escola, como é o caso do direito daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (Silveira; Prieto, 2012, p. 724).

Tensionando a balança de poder, numa visão eliasiana, o CME, como órgão deliberativo do sistema municipal de ensino, está sujeito às inter-relações que se estabelecem com a mantenedora, com as escolas que constituem o sistema de ensino, com as famílias e com os alunos que estas representam. Assim, podem existir disputas ou tensões dentro do contexto da prática, decorrentes de diferentes interpretações e reinterpretações das legislações, bem como daquilo que pensam e acreditam os indivíduos e das ações daqueles que compõem essas figurações.

Nessas inter-relações, para Elias (1994), o que se passa não pode ser planejado, programado ou previsto, diferentemente de uma dança de salão, na qual os passos são combinados e sincronizados. Assim, ao compreender o lugar do CME como uma figuração responsável pela implementação da política pública de Educação Especial, percebe-se que essa implementação depende das decisões que são tensionadas nessa figuração.

O autor compreende figuração como um processo dinâmico e histórico. Para isso (Silveira; Prieto, 2012, p. 720) contribui com essa afirmação ao referir que “os direitos dos homens são uma construção histórica em função do aprimoramento das necessidades da convivência coletiva”. Dessa maneira, a política de Educação Especial emerge das lutas que foram tensionadas ao longo de sua história para garantir, por meio de suas conquistas, o direito à igualdade de oportunidades, à plena participação na sociedade e ao desenvolvimento da aprendizagem, apontando para um cenário que possivelmente ainda precisa ser percorrido, mesmo estando previsto em uma das principais políticas públicas educacionais brasileiras.

3.3 TECENDO DIÁLOGOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), embora não seja um documento normativo, passou a orientar os sistemas de ensino brasileiros no processo de implementação das ações direcionadas à escolarização dos alunos da Educação Especial no contexto do ensino regular para transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos. Marcado por um cenário contraditório de inclusão/exclusão, o processo de implementação dessa política marca um novo momento institucional que:

Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 13).

É nesse processo dialético que as políticas sociais vão sendo elaboradas e implementadas na prática. Pressupõe-se que a política pública é o “Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para as demandas específicas da sociedade” (Nunes, 2016, p.88), ou seja, a materialização da intervenção do Estado na sociedade.

Para Kassir (2022) “as políticas podem ser formuladas de diferentes formas, de acordo com as características da organização político-administrativa dos Estados e governos” (Kassir, 2022, p.4). Dessa forma, existem as políticas de Estado “assumidas perenemente entre diferentes mandatos, discutidas e aprovadas em formas de leis” (Kassir, 2022, p.5) e as políticas de governo “geralmente relativas a ações específicas de determinadas gestões, não necessariamente regulamentadas em leis, embora possam ser normatizadas por decretos” (Kassir, 2022, p.5).

No contexto das políticas públicas, sejam elas de Estado ou de governos específicos, existem as políticas sociais, voltadas ao bem-estar da sociedade. “A política educacional situa-se dentre as políticas sociais, cujas diretrizes, no Brasil, são emanadas pelo Estado, mas não executadas apenas por ele. Assim também é a política de educação especial” (Kassir, 2022, p.6). Nessa perspectiva, “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” (Nunes, 2016, p.89).

Assim,

Pelas observações expostas sobre as políticas sociais, entendemos que não é apenas o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que define a política de educação inclusiva no Brasil, mas esta é delineada por um conjunto de documentos orientadores e normativos, que vão formalizando o que passa a ser a política em vigência e a abordagem da educação especial dentro dessa perspectiva (Kassir, 2022, p.6).

Para Kassir (2022), Jesus e Vieira (2011) a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva emerge através de embates e tensões cotidianamente presentes em uma sociedade democrática. Ela foi elaborada em um processo coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da

Educação, envolvendo pesquisadores e profissionais da área da Educação Especial convidados especificamente para essa finalidade. À época, foi instituída a Portaria nº 555 do MEC, com a formação de um Grupo de Trabalho para “rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, debatendo junto às instituições de ensino superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não-governamentais” (Brasil, 2007, p. 1).

Os documentos que orientam a política educacional em vigência da Educação Especial, elaborada para o atendimento aos alunos público da Educação Especial no Brasil, têm como objetivo “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, n.p). Aos sistemas de ensino cabem diretrizes “que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008, n.p) com vistas à eliminação de todas as barreiras, a fim de assegurar o processo de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, a modalidade da Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, adotando a abordagem da Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008, n.p) de seus alunos, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, n.p).

Assim, desde 2008, estados e municípios instituíram um conjunto de diretrizes políticas que têm sido implementada para ampliar e garantir os direitos a escolarização do público da Educação Especial, constituído por pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa direção, Kassar e Rebelo (2018) apontam um

crescimento do atendimento educacional especializado, indicando um aumento importante das matrículas relacionadas ao público da Educação Especial em escolas comuns como expressão da implementação da política nos estados e municípios.

A oferta do atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2014, n.p), é uma condição essencial para a efetivação dessa Política.

A transversalidade da Educação Especial, desde a educação infantil ao ensino superior, é um direito do aluno já previsto na Constituição Federal, “a educação, direito de todos” (Brasil, 1988). Em face a isso, o Decreto nº 7611/2011, documento integrador da Política vigente da Educação Especial, dispõe sobre a organização da Educação Especial e o atendimento educacional especializado organizado:

como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, n.p).

O decreto também estabelece que o Poder Público incentivará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, garantindo a dupla matrícula e reafirmando a importância desse serviço para maximizar as potencialidades do aluno. Esse serviço, além de ser oferecido nas escolas públicas, também pode ser disponibilizado em instituições especializadas. Os objetivos do serviço de AEE são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, n.p).

Para atuação no AEE, conforme a Resolução CNE nº 4/2009, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. São exemplos de atribuições do professor do AEE:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

No fluxo dos documentos, estabelece-se a importância da relação do serviço do AEE com o ensino regular, pois este não ocorre de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, não funciona como um sistema paralelo de ensino; ele complementa o ensino com atividades diversificadas que potencializam o aluno, promovendo condições de acesso, participação e aprendizagem no contexto educacional.

O mesmo documento decreta a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, preceituando a educação como direito de todos, com igualdade de oportunidades e, inclusive, a não “exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (Brasil, 2011, n.p). Estabelece a oferta de apoio ao aluno quando necessário, para facilitar a sua efetiva escolarização, com a adoção de medidas que maximizem o seu desenvolvimento acadêmico e social, direciona a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, e ainda sobre a acessibilidade.

Assim,

A caracterização de “sistema inclusivo” adotada tem como diretriz a matrícula de todos os alunos em salas de aulas comuns das instituições de ensino regulares e a proposição de que o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deveria ocorrer apenas nas situações de complementariedade e suplementaridade à escolarização e não mais de forma substitutiva a ela, pois, entendia-se que, até aquele momento, a educação especial havia se organizado o “tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum” (BRASIL, 2008, s/p.) (Kassar, 2022, p. 3).

Nesta perspectiva, o Brasil se comprometeu a implementar um sistema educacional inclusivo, que vincula a obrigatoriedade de serviços e medidas, a fim de assegurar

aos alunos com deficiência o apoio necessário ao seu pleno desenvolvimento dentro do sistema de ensino.

Em 2023, ano em que se completaram 15 (quinze) anos desta política, foi lançado o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo governo federal, com coordenação do MEC. Esta proposta faz parte da estratégia de retomar as ideias originais dessa política, que, apesar de não ter sido extinta, foi ameaçada. 'Em 2020, foi aprovado o Decreto 10.502, suspenso no mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal, instituindo a "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida" (BRASIL, 2020)" (Kassar, 2022, p.20).

O programa vem afirmar o compromisso da Educação Especial na abordagem inclusiva, haja vista "o perigo de retrocesso com o vislumbre de perdas de garantias conquistadas com a Política de 2008" (Kassar, 2022, p.21). Essa sustentação é entendida pela posição do MEC à época: "flexibilidade para os sistemas educacionais", "que a educação para pessoas com deficiência ou TEA deva passar única e exclusivamente pelas escolas inclusivas comuns" (Kassar, 2022, p. 21).

Assim, dialogar sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não se encerra apenas no documento oficial, mas também nos demais documentos que dele se originam, que dão vida a esta abordagem da Educação Especial e nas repercussões, embates e tensões que acontecem nas figurações que tensionam a balança de poder.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

*“É no respeito às diferenças entre mim
e eles ou elas,
na coerência entre o que faço
e o que digo,
que me encontro com eles ou com elas”
(Freire, 1996, p.69).*

Ao buscar estabelecer uma coerência entre os objetivos que foram estudados, a escolha da abordagem metodológica foi caracterizada pela pesquisa qualitativa, desenhada pelo estudo de caso, para (Ludke e André, 1986, p. 17) “[...] quando estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” Desta forma, o tipo de estudo escolhido possibilitou uma visão profunda e ampla dos fatos, bem como retratou situações do cotidiano sem prejuízos.

Segundo Esteban (2003), estudar o cotidiano revela a necessidade de compreender a lógica da realidade social que interage com os sujeitos vistos na dinâmica social como insignificantes. Assim, a opção pelo estudo de caso apresenta como vantagem a possibilidade de novas descobertas sobre o estudado, pois, de acordo com André (2002) este estudo oferece subsídios e mecanismos metodológicos para a pesquisa.

Nesta lógica, é conveniente destacar que, ao analisar a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no sistema municipal, a pesquisa vai além da compreensão e organização da política da Educação Especial, pois esta aspira perceber as figurações específicas a partir de suas inter-relações que permeiam o sistema de ensino, especificamente as escolas e os CME.

“Nesse sentido, conhecer exige comunicação, escolhas, criação” (Nunes, 2016, p. 57), e, para isso, recorro às concepções eliasianas, pois essa dinâmica de relações só pode ser compreendida através de seu conceito de figuração, que aproxima do entendimento de que a sociedade não é um grupo de indivíduos separado. ““Indivíduo” e “sociedade”, como se representassem dois objetos distintos, é enganador” (Elias, 1994, p. 123).

Nesta concepção, a análise deve considerar a estrutura de interdependência entre os indivíduos para compreender os processos e dinâmicas que permeiam as figurações, exatamente porque indivíduos não existem isolados; estes estão ligados uns aos outros numa relação de dependência mútua. Na obra “A sociedade dos indivíduos” (Elias, 1994, p. 22), anteriormente referida, o autor conceitua as figurações que foram estabelecidas a partir da estrutura da casa que “não podem ser explicadas considerando-se o formato de cada pedra, independentemente de suas relações mútuas; pelo contrário, o formato das pedras só pode ser explicado em termos de sua função em todo o complexo funcional, a estrutura da casa”.

Nesta perspectiva, o autor defende a Sociologia Figuracional, cujo foco principal está nas figurações sociais, a partir de uma compreensão de que os indivíduos estão ligados entre si numa dinâmica específica; por não estarem isolados, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e modificação.

Utilizando o conceito de figuração, o autor destaca que indivíduo e sociedade não podem ser considerados separadamente. Recorrendo à imagem da rede, o autor defende que:

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. 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 (Elias, 1994, p. 30).

Nesse sentido, em Elias, pode-se compreender que o indivíduo se transforma nas figurações ao mesmo tempo em que transforma as figurações que ele constitui. Desse modo, ao estudar e ao problematizar questões relativas ao campo das políticas públicas educacionais na interface da Educação Especial, este estudo procurou concentrar esforços nas análises das figurações e suas inter-relações estabelecidas no contexto do sistema de ensino, com vista a analisar a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Diante do que foi proposto estudar, assumindo a perspectiva da Sociologia Figuracional como fundamento principal de reflexões e análises, esta pesquisa se apoiou na abordagem teórico-metodológica do estudo de caso, pois:

[...] um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas a situação específica onde ocorrem ou a problemática determinada a que estão ligadas (Ludke e André, 1986, p. 18-19).

Desse modo, este tipo de abordagem metodológica, ancorada na Sociologia Figuracional, possibilitou construir 'reflexões' para questões e tensões que emergiram no contexto da pesquisa. Ter imergido no cotidiano da pesquisa e ficado atenta aos desafios e tensões que ela provoca permitiu a construção individual e, possivelmente, coletiva de novos significados de saberes para esta pesquisadora.

Um outro aspecto da abordagem metodológica de estudo de caso diz respeito “a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (Ludke e André, 1986, p. 19), esta caracterização coube perfeitamente nos propósitos deste trabalho, uma vez que possibilitou a realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores nas figurações do CME, escolas e secretaria de educação.

Sobre tal procedimento, serão apresentados mais detalhes posteriormente. Importa ressaltar que a abordagem da pesquisa possibilitou investigar situações em profundidade dentro do seu contexto real, a fim de procurar “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (Ludke e André, 1986, p. 19). Para isso, além da entrevista semiestruturada, foi necessário adotar outro caminho para que a investigação fosse possível, como a análise documental que mais adiante será apresentado detalhes.

Sob tal compreensão, a pesquisa concentrou esforços na análise da configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino, identificando a legislação municipal, compreendendo sua organização enquanto política municipal de Educação Especial na perspectiva

inclusiva e contextualizando as inter-relações estabelecidas nas figurações no CME e nas escolas na definição desta política.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE PESQUISA

Ancorada nessa perspectiva metodológica a pesquisa aconteceu durante o período de julho de 2023 a agosto de 2024, vale lembrar que para André:

[...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isto não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (André, 2002, p. 31).

Partindo deste princípio, a pesquisa foi realizada no Sistema municipal de ensino de Conceição da Barra, cidade ao nordeste do Espírito Santo, a cerca de 250 km de distância da capital do estado, e possui uma população estimada de 27.458 habitantes (IBGE, 2022). O município de Conceição da Barra apresenta uma grande diversidade paisagística e está localizado junto à planície litorânea atlântica. A figura 1 pretende situar o leitor nesta localização.

Figura 1 - Localização de Conceição da Barra no Espírito Santo



Fonte: www.wikipedia.org

Segundo registros¹⁰ da Secretaria de Turismo e da Secretaria de Cultura, é um dos mais antigos do estado do Espírito Santo. Sua fundação data de 1554, sua história

¹⁰ Registros internos de documentos não publicitados

está atrelada às expedições portuguesas para afastarem os índios das circunvizinhanças de Vila Velha, local onde o donatário Vasco Fernandes Coutinho instituiu residência.

Os portugueses chegaram pelo mar e aportaram ao norte da foz de um grande rio, denominado pelos índios de Kiri-Kerê. Temendo o ataque dos índios, estes permaneceram no litoral, no entanto, os índios que habitavam a região, pertenciam à tribo Guaianá e tinham índole pacífica. Estes ajudaram os portugueses a penetrar a região, dando início ao novo núcleo populacional na foz do rio, hoje denominado Rio Cricaré.

O novo núcleo foi denominado “Barra” devido à situação geográfica e logo prosperou por conta do intenso tráfego de navios, vindos da Bahia e de Pernambuco, que nele ancoravam para escoar produtos e mão de obra escrava. Em 1596, o padre José de Anchieta visitou a povoação de Barra no dia 21 de setembro do mesmo ano e, como era costume denominar as terras e os acidentes geográficos com o nome do santo do dia, Anchieta mudou o nome do rio para São Mateus e a povoação da margem norte passou a chamar-se Barra de São Mateus.

A história política e administrativa de Conceição da Barra consta que, em 1831, Barra de São Mateus foi instituída paróquia de Nossa Senhora da Conceição, cuja imagem era venerada na capela a época da colonização, hoje tombada como patrimônio histórico, juntamente com os casarios em seu entorno e a praça onde está localizada, Praça Prefeito José Luiz da Costa, no centro da cidade. Abaixo, as figuras 1 e 2 retratam a igreja em diferentes épocas.

Figura 2 - Foto da igreja



Fonte: Arquivo municipal, [19- -]

Figura 3 - Foto da igreja atualmente



Fonte: Arquivo municipal, [ca. 2017]

Em 1833, foi elevada à categoria de Vila de Nossa Senhora da Conceição da Barra do Rio São Mateus e, no dia 6 de outubro de 1891, foi realizada a solenidade de emancipação política, elevando-a à categoria de cidade. Esse dia foi estabelecido por lei, para ser comemorado como o dia do município, que recebeu a denominação de Conceição da Barra, em homenagem à Padroeira local e lembrando o primeiro nome que foi dado pelos portugueses à povoação.

O primeiro prefeito eleito foi Astrogildo Carneiro Setúbal, em 1922, e governou até 1927. Em sua homenagem, foi criada a EMEF 'Astrogildo Carneiro Setúbal' em 20 de março de 2000 (figura 4). Outras escolas do município também homenageiam ex-prefeitos com seus nomes.

Figura 4 - EMEF "Astrogildo Carneiro Setúbal"



Fonte: Arquivo pessoal, 2020

Segundo documentos não publicados da Secretaria Municipal de Educação, a primeira escola da sede do município surgiu em 1856, funcionando com classes separadas para meninas e meninos. Sob a administração da professora Aldina Serra

Daher, em 1938, as escolas localizadas na sede do município se agruparam, transformando-se nas Escolas Reunidas de Conceição da Barra.

As Escolas Reunidas transformaram-se em Grupo Escolar em 1942. O primeiro prédio escolar, sob a denominação de Grupo Escolar 'Professor Joaquim Fonseca', foi inaugurado em 1952 (figura 5), em homenagem ao professor que deixou um legado, dedicando grande parte de sua vida a ensinar jovens barrenses. Atualmente, a escola é diferente de quando foi criada: oferece apenas ensino médio e é denominada Escola Estadual de Ensino Médio “Professor Joaquim Fonseca”.

Figura 5 – Escola “Professor Joaquim Fonseca”



Fonte: IBGE, [19- -]

O prefeito Gentil Lopes da Cunha, em 1973, através da Lei nº 1.055/73, criou o Departamento de Educação com a finalidade de administrar e orientar as escolas. Em 1977, o Departamento de Educação também passou a ter outra estrutura: Setor de Ensino de 1º Grau, Setor de Ensino de 2º Grau e Seção Cultural. Posteriormente, o Departamento de Educação passou a ser organizado como Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Atualmente, a denominação da educação do município é Secretaria Municipal de Educação, que oferta a educação infantil e o ensino fundamental. Em 2006, foi criado o Sistema Municipal de Ensino, através da Lei Municipal nº 2.305/2006, cabendo:

Estabelecer e coordenar as políticas municipais educacionais articuladas com as políticas do Estado e da União e promover sua execução;

Exercitar a função normativa e redistributiva relativa às suas instituições oficiais;
 Criar, autorizar, credenciar e supervisionar as unidades que compõem o Sistema Municipal de Ensino (Conceição da Barra, ES, 2006, p. 01).

O sistema municipal de ensino é composto por: Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CAE, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação – SEME, 25 unidades de ensino no total, sendo 11 unidades que ofertam educação infantil, 15 que ofertam o ensino fundamental, sendo que 1 unidade oferta educação infantil e ensino fundamental; 2 são em áreas de remanescentes quilombolas na zona urbana; 08 ofertam educação do campo, sendo 3 em áreas de assentamento e 2 em áreas de remanescentes quilombolas.

Trazer brevemente o histórico do município de Conceição da Barra tem como objetivo caracterizar o locus da pesquisa, vislumbrando que o leitor se situe no contexto dessa realidade e como o sistema municipal de ensino se organiza.

4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na intenção de caracterizar o estudo realizado pela pesquisa, os participantes foram uma técnica do setor pedagógico, um diretor(a), um pedagogo(a) e três membros do CME. A delimitação do público participante se dá pela “[...] importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno no tempo razoavelmente limitado” (Ludke e André 1986, p. 22). Assim, foram adotados dois critérios para escolha dos participantes:

1. A aceitação em participar da pesquisa;
2. No grupo de diretor (a) e pedagogo (a) a constatação de alunos público da Educação Especial matriculados na escola.

Inicialmente, para o grupo de participantes do CME, foi pensado em todos os membros; entretanto, na abordagem inicial da apresentação da pesquisa à plenária, estes não aceitaram participar. Posteriormente, três manifestaram seu interesse em participar da pesquisa; assim, esta foi realizada somente com 3 (três) dos 14 (quatorze) membros do conselho.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 71302423.0.0000.5063. Baseando-se nos pressupostos de Ludke e André (1986), a pesquisa adotou alguns cuidados para preservar os aspectos éticos. Inicialmente, buscou-se a assinatura de consentimento da instituição coparticipante e, posteriormente, o termo de consentimento dos participantes, adotando o cuidado de preservar o nome dos participantes, inclusive na divulgação dos dados, pois “[...] o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato” (Ludke e André, 1986, p. 50), visto que muitos dados podem comprometer os participantes se sua identidade não for preservada. Assim, seus nomes durante toda etapa da pesquisa foram preservados.

4.2.1 Técnica do setor pedagógico

Profissional da educação há mais de 20 anos, pós-graduada em psicopedagogia, com graduação em pedagogia. Em sua trajetória profissional, atuou como professora e pedagoga nas escolas do município, bem como em coordenações pedagógicas da SEME e também em diversos programas educacionais.

4.2.2 Diretora

Profissional pós-graduada em gestão escolar, com graduação em licenciatura em pedagogia pela UFES e língua portuguesa. Sua trajetória profissional começa antes de ser graduada trabalhando com aulas particulares em sua residência para depois ser professora alfabetizadora. Enquanto estudava também atuava com alguns projetos educacionais, atuou como supervisora e ainda em algumas coordenações, *“sempre trabalhei na educação, trabalhando como professora de núcleo comum, professora de língua portuguesa não habilitada” (DIRETORA, entrevista, outubro, 2023).*

Ao falar sobre o cargo que ocupa como diretora, diz que *“é passageiro, mas a sua essência como professora permanece e é isto que eu sou, professora. Este é o meu legado, ensinar” (DIRETORA, entrevista, outubro, 2023).*

4.2.3 Pedagoga

Profissional desde 2018, pós-graduada em supervisão escolar e psicopedagogia. Assim, conforme descreve, carrega em sua trajetória profissional e pessoal o gosto e a dedicação pelos estudos desde a infância, buscando constantemente fazer formações para atualizar-se e melhor acompanhar todo esse processo escolar, que está sempre em movimento. *“Tem novos termos, novas evoluções, então eu sempre procuro estar por dentro e atualizada, mas, assim a pedagogia hoje é o que me move”* (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023).

Em sua trajetória, de uma maneira especial, como ela descreve, teve a glória de ser profissional da Educação Especial. Assim, em sua bagagem, tem a experiência da inclusão, os desafios e os afetos que esta proporciona. De uma maneira leve e prazerosa, a profissão exercida é descrita por ela, que: *“na verdade eu falo que a pedagogia ela me escolheu, não foi eu que a escolhi”* (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023).

4.2.4 Conselheiras

Conselheira 1 – Pós-graduada stricto sensu em Educação, licenciada em Pedagogia, profissional da educação há mais de 15 anos, atua como supervisora escolar, está no primeiro mandato do CME;

Conselheira 2 – Pós-graduada em supervisão escolar, licenciada em pedagogia, atua como supervisora escolar, está no segundo mandato do CME;

Conselheira 3 – Licenciada em pedagogia, está no segundo mandato do CME, em sua trajetória profissional como ela descreve *“tenho que pedir contagem do meu tempo, pois sempre atuei na educação em diferentes funções”* (CONSELHEIRA 3, entrevista, abril, 2024).

4.3 OS CAMINHOS DOS DIÁLOGOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, implicou a utilização de diferentes instrumentos e procedimentos de investigação: análise documental e entrevista semiestruturada.

A análise documental, embora ainda seja uma técnica pouco explorada, constitui uma “[...] fonte poderosa de onde pode ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke e André 1986, p. 39) e ainda permite o acesso aos dados quando, por meio do sujeito, é impossibilitado. Nisso, a análise documental agregou informações à pesquisa de situações já ocorridas. Nesta intenção, foram analisadas as documentações de domínio público: Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino, PME, Regimento Municipal das Escolas e Resolução 038/2015; as atas do CME, cronograma, pareceres e resoluções pertinentes à Política da Educação Especial e o Projeto Político Pedagógico - PPP das duas escolas, onde foram realizadas as pesquisas com o diretor e o pedagogo. A seguir, o Quadro 3 apresenta as documentações analisadas para melhor visualização.

Quadro 3 – Documentações analisadas

DOMÍNIO PÚBLICO
Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino - Lei nº 2305/2006
PME - Lei nº 2716/2015
Regimento Municipal das Escolas - Resolução CME nº 033/2014
Normas e Organização do Ensino Municipal - Resolução 038/2015
DOCUMENTOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Atas
Cronograma de reuniões
Pareceres e resoluções pertinentes a Política de Educação Especial
ESCOLAS
Projeto Político Pedagógico

Fonte: de autoria própria, 2023

A entrevista semiestruturada, cuja relevância se dá pela “relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Ludke e André, 1986, p. 33), outra vantagem é “[...] que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (Ludke e André, 1986, p. 34).

Desta forma, para cumprir os objetivos pretendidos, foram entrevistadas uma diretora e uma pedagoga de escolas com alunos com deficiência matriculados, uma técnica do setor pedagógico designada pela secretária municipal de educação, visto que a coordenadora da Educação Especial não aceitou fazer parte da pesquisa, e três membros do Conselho Municipal de Educação. A seguir, Quadro 4 das entrevistas e datas para melhor visualização.

Quadro 4 – Entrevistas e datas

ENTREVISTADAS	DATAS
Conselheira 1	abril, 2024
Conselheira 2	abril, 2024
Conselheira 3	abril, 2024
Diretora	outubro, 2023
Pedagoga	outubro, 2023
Técnica da Secretaria Municipal de Educação	Agosto, 2024

Fonte: de autoria própria, 2024

Além destas duas técnicas de investigação, tinha-se a intenção de realizar o grupo focal com a diretora, pedagoga, coordenadora da Educação Especial e membros do CME. A estratégia foi planejada em quatro encontros, sendo um a cada mês. Para Minayo (2009), essa estratégia deve ser utilizada justamente por seu caráter dinâmico, por permitir coletar informações por meio das interações grupais e ainda proporcionar novas percepções aos participantes sobre a problemática da pesquisa. Entretanto, este não aconteceu.

Durante todas as etapas desta pesquisa, especialmente nesta fase, foi possível perceber que a Educação Especial ainda enfrenta inúmeros desafios e provoca tensões significativas. Enquanto pesquisadora, reconheço que os desafios no processo de inclusão dos alunos com deficiência exigem discussões profundas e necessárias. Esses desafios demandam uma sensibilidade aguçada para as questões que permeiam o sistema de ensino, bem como um olhar atento e empático, capaz de perceber o que é expresso de formas além da fala.

O contexto revelado por este instrumento de pesquisa destaca as tensões que a Educação Especial provoca. Ao mesmo tempo, evidencia o fato de que ela é vista como outsiders dentro de uma figuração, onde os papéis dos envolvidos já estão estabelecidos. Esse instrumento de investigação foi originalmente planejado para ser aplicado aos membros do CME, à diretora, à pedagoga e à coordenadora da Educação Especial, mas o processo não foi bem-sucedido. Diversos fatores interferiram nesse caminho, impossibilitando que a estratégia de pesquisa se desenrolasse como previsto.

A pesquisa foi apresentada durante uma reunião ordinária do CME, mas os membros presentes não demonstraram interesse em participar, alegando dificuldades relacionadas ao tempo e às demandas do cotidiano escolar. Mesmo aqueles que não

atuam diretamente nas escolas permaneceram em silêncio, concordando tacitamente com as afirmações feitas.

Outro fator que pode ter influenciado a falta de adesão foi o possível desconforto dos conselheiros em abordar o tema proposto, talvez devido à minha posição dentro do sistema municipal de ensino, atuando como servidora pública no setor de supervisão/inspeção. Além disso, refletir sobre as questões presentes no cotidiano das escolas e sobre a escolarização dos alunos com deficiência exige uma consciência profunda da realidade e um conhecimento das especificidades de cada aluno.

Ao observar as dinâmicas que ocorreram durante o processo de pesquisa, ficou claro que a realidade do cotidiano escolar, no que tange à Educação Especial, provoca tensões nas figurações já estabelecidas dentro do sistema de ensino.

Após a reunião, três conselheiras manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa e aceitaram participar do instrumento de investigação proposto. No entanto, apesar de várias tentativas, não foi possível realizar o primeiro encontro devido a imprevistos como atestados médicos, férias, reuniões emergenciais, chuvas e outros compromissos pessoais das conselheiras. Todos esses fatores impossibilitaram a efetividade dessa estratégia. Como alternativa, foi realizada a entrevista semiestruturada, seguindo o roteiro originalmente destinado ao grupo focal

Neste sentido, as estratégias para a coleta de dados apresentadas nesta seção, embora não tenham ocorrido como planejado, ainda assim, colaboraram para o alcance dos objetivos definidos pela pesquisa. O olhar para as inter-relações estabelecidas nas figurações que permeiam o sistema de ensino, particularmente na definição da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, revela que as tensões estabelecidas constituem relações de poder, as quais afetam diretamente a Educação Especial.

5 A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES E MOVIMENTOS

*É fundamental diminuir a distância
entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que,
num dado momento,
a tua fala seja a tua prática
(Freire, 1996, p.61).*

O presente capítulo apresenta a sistematização dos dados coletados durante a inserção no campo. Analisar dados em pesquisa qualitativa significa esmiuçar todo o material obtido, durante a pesquisa, ou seja, os registros da observação, as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis. Segundo Ludke e André (1986), não se deve limitar em apenas fazer descrições detalhadas, mas procurar registrar observações pessoais do pesquisador, sentimentos e especulações que surgem ao longo de todo o processo da coleta de dados, entretanto, com cautela para não perder o foco da pesquisa.

Os dados analisados foram organizados e classificados “[...] em partes relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. (Ludke e André, 1986, p. 45). Já em um segundo momento “[...] buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado” (Ludke e André, 1986, p. 45) foi elaborado o trabalho em tela com apoio do referencial teórico, bem como da revisão de literatura, pois “[...] relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que valem a pena concentrar os esforços e as atenções” (Ludke e André, 1986, p. 47).

Desta maneira, a análise dos dados, para responder ao objeto de pesquisa, perpassou pelo registro sistemático do processo de pesquisa, transcrição das entrevistas, leitura seletiva de todos os documentos analisados. Com isso, foram criadas categorias que respondem aos objetivos específicos, com foco nos pressupostos da Sociologia Figuracional, aporte teórico da pesquisa. No entanto, essa análise não se deu de forma linear, pois outros autores deram subsídios para compreender o que foi

proposto estudar e analisar o que foi encontrado em campo. Apresentamos neste capítulo, a análise de dados fundamentada nas contribuições da Sociologia Figuracional, da legislação vigente, da revisão de literatura e outros autores que dialogam com a proposta do estudo.

O contato com o campo da pesquisa se deu no dia 15 (quinze) de junho de 2023, com a apresentação da pesquisa à secretária municipal de Educação e presidente do CME, que a recebeu muito bem, se entusiasmando com esta e com a possibilidade de os achados dela contribuírem para a construção do referencial teórico das políticas públicas da Educação Especial. De imediato, facilitou o acesso aos documentos que fossem necessários, dando total liberdade para a realização dos procedimentos de coleta de dados.

Em um primeiro momento, foi realizada a análise documental, com o intuito de compreender quais figurações permeiam o lócus da pesquisa, para, em seguida, partir para os demais instrumentos de pesquisa.

Nesta lógica, para compreender o papel do CME na implementação da política pública da Educação Especial, buscou-se identificar, na análise documental, a instituição do sistema de ensino e como esta lei o contextualiza dentro das suas atribuições. Nesse sentido, a análise partiu da Lei Municipal nº 2.305/2006, que trata da criação do sistema de ensino. Ela pontua o sistema municipal de ensino como responsável por estabelecer e coordenar as políticas municipais educacionais, articuladas com as políticas do Estado e da União.

Na referida lei, no art. 8º, o Conselho Municipal de Educação integra a gestão da educação como órgão auxiliar ativo, sendo responsabilidade do poder público municipal garantir as condições primordiais ao bom exercício de suas funções. Dessa maneira, compete ao CME as atribuições normativas, consultivas, fiscalizadoras e de assessoramento ao Executivo Municipal e à gestão da educação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas municipais no âmbito educacional. Assim, este é um elo entre a sociedade e o poder público.

A Secretaria Municipal de Educação é o órgão responsável pela articulação, no sistema municipal de ensino, das políticas públicas educacionais, programas, planos

e projetos educacionais, pela redistribuição dos recursos para as instituições públicas municipais e pela execução da educação na rede pública municipal. Esta deve atuar democraticamente junto ao CME e às escolas na promoção, viabilização e administração de discussões que favoreçam e culminem na definição das políticas públicas educacionais no sistema de ensino.

Ao tomarmos o CME como uma figuração, compreendendo o elo que este exerce na definição da política pública, e a SEME como o órgão responsável por essa articulação, visualizamos a relação de interdependência existente. “Assim como os pais são necessários para trazer um filho ao mundo, assim como a mãe nutre o filho, primeiro com seu sangue e depois com o alimento vindo de seu corpo” (Elias, 1994, p. 27). Nessa relação, estão vinculados tanto a elaboração quanto a articulação da política da Educação Especial, formando uma teia de interdependência.

5.1 AS TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Esta categoria aborda como as relações de interdependência na Secretaria Municipal de Educação (SEME) constituem a configuração do Sistema Municipal de Ensino e influenciam diretamente a política de Educação Especial. Com base no referencial da Sociologia Figural, compreendemos que essas relações são tecidas em uma rede dinâmica de poder e dependência, onde o CME, a SEME e as escolas desempenham papéis cruciais, mas frequentemente desarticulados. Essa análise se fundamenta em documentos legais, como a Lei Municipal nº 2.305/2006, Resolução CME 033/2014 e Resolução CME 038/2015, além de declarações de participantes da pesquisa, que revelam desafios, tensões e lacunas na política municipal da Educação Especial.

Com base nos documentos que normatizam a educação municipal, o sistema municipal de ensino foi criado a partir da Lei Municipal nº 2.305/2006. Nos registros de sua criação, entende-se que, inicialmente, o sistema foi constituído como um setor específico, perpetuando essa ideia na SEME e nas escolas, pelos servidores mais antigos. Para Saviani (2018), “o sistema mergulha nas estruturas; é a partir delas que ele é constituído pelo homem. Assim, o sistema comporta-se como uma “estrutura” que o homem faz e sabe que o faz” (Saviani, 2018, p.120).

Nesta estrutura do Sistema Municipal de Educação, segundo a LDB, encontram-se as escolas e os órgãos de gerenciamento. Neste sentido, desperta-nos a atenção o trabalho de Nunes (2009, p. 87), estudo realizado no mesmo lócus desta pesquisa, na fala de uma conselheira: “o CME surgiu através da vontade do prefeito municipal e da secretária municipal de educação em alavancar todo o processo e colocar em prática a tão falada democratização do ensino que é uma das ações do Plano Nacional de Educação”.

A instituição do sistema de ensino é uma prerrogativa da Constituição Federal, art. 211: “os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988, s. p), e da LDB art. 11: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Brasil, 1996, p.15), não de uma vontade política. Nesse cenário, o CME é parte importante da engrenagem do sistema de ensino, possibilitando a participação, criação, condução, controle e acompanhamento da gestão pública sobre as diretrizes da política educacional no município.

Nessa engrenagem, o olhar direcionado para o CME, como essencial na construção da configuração da política da Educação Especial, depende das ações dos indivíduos que compõem esta figuração, assim como das demais figurações que intercalam o sistema de ensino. Um olhar direcionado e compreendido de que o sistema de ensino não é um setor, nem uma vontade política, mas um conjunto de elementos intencionalmente reunidos, conforme Saviani (2010, p. 381) afirma: “de modo a formar um conjunto coerente e operante”.

Neste sentido, os apontamentos aqui percorridos desvelam as teias de interdependência existentes no SME, as quais atravessam a configuração da política da Educação Especial. No olhar eliasiano, estas teias de interdependência escapam às delimitações e definições abrangentes; não cabem fronteiras e limites bem definidos, pois sociedade e indivíduo não existem sem o outro.

Partindo do teor da Lei Municipal nº 2.305/2006, o dispositivo legal caracteriza a educação como instrumento para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos princípios de igualdade, liberdade, solidariedade e justiça social, e

assegura o direito ao AEE gratuito aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, ao analisar as políticas públicas municipais voltadas ao acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular comum, foi constatado, na Resolução CME nº 033/2014 - Regimento Municipal das Escolas, a previsão de matrícula em suas unidades escolares:

as unidades de ensino 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, ES, 2014, p. 16).

Consta na Resolução CME nº 038/2015 do acesso/matricula:

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 (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 69).

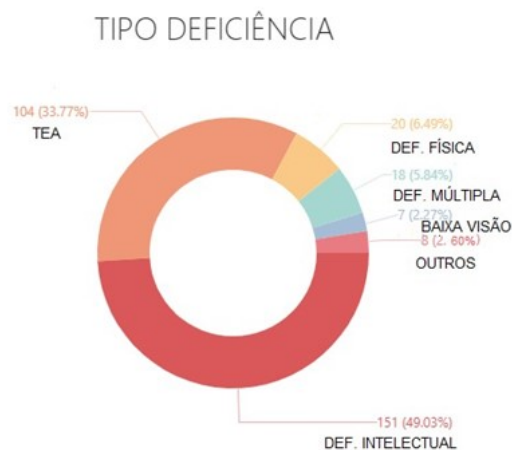
Nesta lógica, observamos nas Figuras 6 e 7 a matrícula dos alunos com deficiência, afirmando a previsibilidade da oferta da Educação Especial no sistema municipal de ensino.

Figura 6 - Matrícula dos alunos com deficiência



Fonte: <https://schoolmais.online>

Figura 7 - Matrícula por tipo de deficiência



Fonte: <https://schoolmais.online>

A análise documental nas legislações prevê a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Entretanto, chama-nos a atenção que, em todos os documentos analisados, não se trata da configuração enquanto forma da Educação Especial. Não existe uma política municipal consolidada que regule essa modalidade de forma abrangente. Essa ausência de uma legislação específica, destacada tanto na análise documental quanto nas entrevistas contextualizadas a seguir, é um dado crucial para compreender as fragilidades no contexto educacional local.

Foi mudando, mas hoje a nomenclatura usada é mediador. Antes era o cuidador, depois virou monitor, agora é mediador. E o professor que é graduado, que está formado ele é o professor especialista. Aqui na escola funciona assim. Mas não recebi nenhuma legislação (DIRETORA, entrevista, outubro, 2023).

Eu acho que a política da educação municipal precisa ser mais embasada, ter documentos que estreitem isso, esse alinhamento entre a rede, para que todo mundo seja orientado de forma unificada mesmo (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023).

A Educação Especial aqui é complicada, a gente não sabe como funciona, como é a organização mesmo, quem é professor, quem é mediador, cuidador, qual aluno que pode ter, atividade adaptada quem faz, estas coisas... (CONSELHEIRA 3, entrevista, abril, 2024).

Sobre a organização local da educação especial, o município tem uma coordenação responsável, conforme a narrativa da técnica do setor pedagógico:

o município tem uma coordenadora de Educação Especial que orienta, acompanha e monitora o trabalho desenvolvido pelos professores especialistas e cuidadores dentro das escolas (TÉCNICA DO SETOR PEDAGÓGICO, entrevista, agosto, 2024).

Estas declarações ratificam o posicionamento de Silva (2023) em seu estudo ao constatar a necessidade de regulamentação nas atividades desenvolvidas na Educação Especial. Orientar, acompanhar e monitorar o trabalho desenvolvido na Educação Especial requer um aparato legal que direcione todo o sistema de ensino, pois “os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades” (Elias, 1994, p. 20). Sem uma normativa legal, esses atos podem apresentar-se de diferentes formas, não cumprindo com a finalidade que se espera.

Neste aspecto, Nunes (2016) adverte quanto aos documentos normativos da Educação Especial, afirmando “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 termos de mandato eleitorais” (Nunes, 2016, p.96).

Esta categoria responde ao objetivo de identificar a legislação municipal relacionada à modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Conceição da Barra, ES. A análise revela a ausência de uma legislação municipal específica que regule a política de Educação Especial, o que evidencia uma lacuna significativa no sistema educacional. A falta dessa regulamentação não só reflete a desarticulação entre os responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas, mas também surge como um dado crucial para a análise, já que impacta diretamente na organização e efetividade das práticas inclusivas.

Sem uma normativa legal, a Educação Especial depende de resoluções fragmentadas e da interpretação individual de gestores e educadores, o que compromete a uniformidade e a equidade no atendimento aos alunos com deficiência. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de articulação entre a SEME, o CME e as escolas para a criação de um documento formal e orientador, que configure a política de Educação Especial, garantindo clareza e alinhamento com as legislações nacionais e os princípios inclusivos.

Neste sentido, observamos que a falta de normativas legais influencia essas teias de interdependência, com escolas de um mesmo sistema oferecendo os serviços do AEE de acordo com o que entendem ser cabível, enquanto outras não oferecem o serviço, como declarado por uma conselheira:

[...] não são todas escolas que tem o AEE e a gente fica sabendo que nestas escolas que tem, não são em todas que o AEE funciona no contraturno, os professores tiram os alunos do regular para ir para sala de recursos, acaba funcionando como o diretor quer, pois não existe uma norma municipal que direcione o que compete a cada um na questão da Educação Especial, esta é a nossa dificuldade (CONSELHEIRA 3, entrevista, abril, 2024).

Com relação a esta questão, embora não exista uma legislação municipal específica para a Educação Especial, observamos que a Resolução CME nº 033/2014 propõe que “tem por objetivo o atendimento educacional especializado (AEE) ao educando que apresente deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (Conceição da Barra, ES, 2014, p. 16).

Na Resolução CME nº 038/2015, a redação do AEE é a mesma, acrescida de que a sua oferta será “realizado no contra turno da escolarização regular, não substitui a classe comum” (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 69).

E, ainda, na Resolução CME nº 038/2015, refere-se à Educação Especial como: “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 - AEE” (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 67).

Sobre a oferta do AEE, o documento integrador da política vigente da Educação Especial, o Decreto nº 7611/2011, estabelece que o Poder Público incentivará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, garantindo a dupla matrícula e a oferta no contraturno. Ademais, o PNE, na Meta 4, prevê a universalização dessa oferta para os alunos do público em idade escolar obrigatória.

É importante destacar, na fala da conselheira, que, como numa teia de interdependência, a Educação Especial depende das ações, da atuação e das decisões do outro nas funções que cada indivíduo exerce em sua figuração. Cabe ao CME o papel de acompanhar, examinar, monitorar e avaliar a execução das políticas públicas e seus resultados, enquanto função fiscalizadora. Para Elias (1994), essa

relação é a causa de como a atitude de um indivíduo exerce influência sobre o outro, ou seja, as atitudes dos indivíduos dependem das ações de outros indivíduos.

Remetendo à configuração da política municipal de Educação Especial e refletindo sobre as considerações de Nunes (2016) a respeito da concepção de política pública, que é o “Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para as demandas específicas da sociedade” (Nunes, 2016, p.88), nos parece que as ações municipais não estão articuladas com as necessidades específicas da Educação Especial. Tais ações também não estão alinhadas com as legislações vigentes.

Desta forma, essa categoria responde ao objetivo de compreender a organização da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao evidenciar as interdependências entre a SEME, o CME e as escolas. Apesar de a SEME ser o órgão responsável pela articulação das políticas públicas, os dados revelam que suas ações são limitadas pela falta de normativas claras e pela descontinuidade na colaboração com os demais indivíduos.

A análise demonstra que a inclusão escolar depende não apenas da oferta de serviços, como o AEE, mas também de uma coordenação eficaz e da criação de dispositivos legais que garantam uniformidade nas práticas educacionais.

Contribuindo para as nossas análises dessas teias de interdependência no sistema de ensino que atravessam a Educação Especial, cabe registrar as declarações de uma conselheira:

A gente observa que existe uma dificuldade do município na oferta da Educação Especial, não está bom, tem aluno que tem mediador, outros não e ainda não foi definido os critérios para esta oferta, eu mesmo não sei. (CONSELHEIRA 3, entrevista, abril, 2024).

Nesta relação de interdependência, compreende-se que o CME percebe a dificuldade da SEME na implementação da configuração da política da Educação Especial; entretanto, não há tomada de decisões que produza um efeito na Educação Especial, as quais dependem das atitudes dessas figurações. Pereira (2022) ressalta que:

[...] a implementação de políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência não é uma tarefa fácil, sendo imprescindível, nesse caso, que as diretrizes gerais sejam objetivas, claras e muito bem construídas, e que todos

as esferas de poderes estejam alinhadas para a consecução dos mesmos objetivos (Pereira, 2022, p 54).

A inclusão de alunos com deficiência requer a garantia dos seus direitos. Portanto, mais do que assegurar a matrícula, é preciso garantir a proposta de inclusão, que não pode ser resumida à oferta do AEE. É necessário que o aluno seja auxiliado por professores com formação voltada para a Educação Especial e recursos de apoio direcionados ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Neste processo, não cabe exclusão.

Neste sentido, Mendes e Lopes (2021) defendem a necessidade de garantir a construção de estratégias e serviços que atendam à diversidade prevista na Lei Brasileira de Inclusão, com o envolvimento de diferentes profissionais, garantindo apoio aos alunos com deficiência para assegurar o acesso, permanência, aprendizado e participação desses alunos.

Assim, nos leva ao entendimento de que esses alunos estão imersos nessas teias de interdependência, em um contexto histórico-social longo e inacabável. Nessas relações, os alunos da Educação Especial tornam-se reféns dessas práticas, que têm consequências não intencionais, praticadas por atos intencionais dentro de figurações que mantêm uma relação de poder.

Em oportuno, Prieto; Andrade; Souza. (2017) problematizam que, embora o direito ao acesso e à permanência no ensino comum esteja sendo garantido aos alunos com deficiência, não se pode afirmar o mesmo em relação ao direito à aprendizagem escolar. Essa reflexão suscita questões sobre a efetividade da política local da Educação Especial, que se limita a assegurar a matrícula sem oferecer condições adequadas para o desenvolvimento integral desses alunos. Garantir a presença na escola é apenas um primeiro passo, entretanto, o desafio reside em criar práticas pedagógicas, recursos e ambientes que promovam uma aprendizagem significativa, respeitando as particularidades e potencialidades de cada aluno. Nesse sentido, é necessário questionar não apenas o cumprimento formal das legislações, mas também sua implementação prática, especialmente em contextos em que a Educação Especial carece de normativas específicas e alinhamento entre os indivíduos responsáveis.

Importa mencionar a Lei nº 2716/2015, que se refere ao Plano Municipal de Educação. Ela traz a Meta 4 especificamente para a Educação Especial, constando 21 estratégias, que descrevo abaixo, resumidamente:

[...] cumprimento dos dispositivos legais que caracteriza a perspectiva inclusiva; ações para garantir o processo de inclusão e o AEE; expansão da oferta da educação inclusiva de forma a garantir a sua universalização nas escolas; garantia de salas de recursos e alternativas pedagógicas; garantia de interprete, instrutor de libras, guia, instrutor de braille e o guia interprete quando existir a demanda; assegurar o transporte escolar (com adaptação); regime de colaboração, políticas de expansão e melhoria com qualidade da educação inclusiva; parcerias com outras secretarias municipais (saúde, esporte e lazer, assistência social) e outros órgãos públicos para o desenvolvimento de políticas públicas; fortalecer parcerias com o sistema S (SESI, SENAI, SENAC) e instituições governamentais (IFES e outras) e não governamentais para garantir a oferta de qualificação profissional; institucionalizar o AEE nos projetos políticos pedagógicos nas escolas; assegurar atendimento escolar aos alunos; garantir formação continuada aos docentes; estabelecer padrões básicos de infra-estrutura das escolas; adaptar os prédios escolares já existentes; efetivar parcerias para o desenvolvimento de projetos que estimulem a criação e o uso de recursos de tecnologia assistida; garantir a oferta de formação em serviço para os professores; articular propostas de estudos e pesquisas em apoio ao atendimento suplementar dos alunos com altas habilidades ou super dotação; criar cargos e garantir os profissionais de apoio e professor de AEE; abrir vagas em concurso público para suprir a demanda da Educação Especial; garantir parceria entre Pestalozzi e município e elaborar e implementar Projeto de Lei de Diretrizes Municipais da Educação Especial (Conceição da Barra, ES, 2015, 76-78).

Emerge uma questão na estratégia 21: ela orienta a criação das Diretrizes Municipais para a Educação Especial. Contudo, apesar da proximidade do término da vigência do Plano, o sistema de ensino ainda não definiu tal normativa que oriente a configuração da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para tal apontamento, nos reportamos à fala de uma conselheira: *“não existe uma norma municipal que direcione o que compete a cada um na questão da Educação Especial, esta é a nossa dificuldade”* (CONSELHEIRA 2, entrevista, abril, 2024).

Compete ao CME o planejamento, a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas educacionais; portanto, o acompanhamento da execução do PME e a fiscalização da sua implementação, segundo Lima (2020). Desse modo, observamos que as ações e iniciativas da SEME e do CME apresentam uma relação de interdependência. Assim, “os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades” (Elias, 1994, p. 20).

Neste sentido, ao refletir sobre a concepção de criação do SME, que visa estabelecer e coordenar as políticas municipais educacionais articuladas com as políticas do Estado e da União, surge uma problemática que precisa ser resolvida. Assim, para Saviani (2018), “se o sistema nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. E se ele não contribuir para essa superação, ele terá sido ineficaz”. (Saviani, 2018, p.11).

Ao criar seu SME, o município assumiu o compromisso e a responsabilidade de caráter pedagógico e administrativo da política educacional. Os anseios e a problemática da política da Educação Especial em sua configuração precisam ser debatidos no CME. Para Fernandes (2016), “esses anseios são debatidos e levados a efeito a partir da voz dos variados representantes que constituem o CME, que assume centralidade como espaço legítimo de construção da política local” (Fernandes, 2016, p.110). Assim, é nesta relação entre o CME e a SEME que a configuração da política da Educação Especial deve ser construída.

Sobre esse aspecto, são mencionadas as palavras de uma conselheira, que relata que, cerca de cinco ou seis anos atrás, foram iniciadas as diretrizes da Educação Especial.

[...] mas como é um documento extenso a gente não concluiu e não teve um outro momento só teve esse início, então também não teve uma devolutiva e nem outro momento, então esse documento eu creio que está desatualizado, né não tá? não tem esse alinhamento o que precisa eu acho que as partes envolvidas se mobilizarem, juntar com a parte maior que é o pessoal da secretaria, né? E trabalhar em cima desse documento é para fazer acontecer porque o documento que norteia mesmo né? Para que as outras coisas aconteçam (CONSELHEIRA 2, entrevista, abril, 2024).

As declarações da conselheira contextualizam a dependência que um indivíduo exerce sobre o outro em suas ações. Para Elias (1994), “cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras” (Elias, 1994, p. 20). Nesta relação de interdependência, emergem alguns questionamentos: em cinco ou seis anos, não poderia ter ocorrido outro momento de discussão sobre esta política? Não poderia ter sido encaminhada alguma devolutiva? Não poderiam ter sido propiciados momentos de discussão com as escolas?

A SEME é o órgão responsável pela articulação dentro do sistema municipal de ensino das políticas públicas educacionais. Sua atuação deve ser democrática junto ao CME e às escolas na promoção, viabilização e administração de discussões que favoreçam e culminem na definição das políticas públicas educacionais no sistema de ensino.

Observa-se que, segundo a conselheira, houve um movimento para discutir as Diretrizes Municipais da Educação Especial em um grupo de trabalho, entretanto, transcorridos 6 (seis) anos esta articulação que culminasse as Diretrizes da Educação Especial junto ao conselho e as escolas não aconteceu. Nesta teia de interdependência SEME e CME reflete na Educação Especial ações que a estigmatiza, assim compreendemos através da Sociologia Figuracional esta figuração como outsiders que ocupa um mesmo lugar dos estabelecidos, onde na teia de interdependência já tem suas normativas, suas legislações implementadas e nas relações de poder estabelecidas a configuração da Educação Especial vai sendo constituída de acordo com as ações produzidas pelos estabelecidos nestas figurações.

Recorremos à abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Ball (1994), para analisar as teias de interdependência no Sistema Municipal de Ensino, partindo da ideia de que as políticas produzem efeitos, em vez de simplesmente resultados acabados. Essa perspectiva é especialmente relevante para compreender a dinâmica da política municipal de Educação Especial, onde a ausência de uma política formal escrita não elimina os efeitos das práticas e decisões que emergem das relações entre a SEME, o CME e as escolas.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais devem ser analisadas não apenas pelo que dizem no papel, mas pelos impactos concretos que geram nas práticas escolares e pelas interações com as desigualdades já existentes. A ausência de normativas específicas, por exemplo, evidencia que as decisões locais acabam reproduzindo lacunas estruturais, reforçando desigualdades e tornando os efeitos das políticas fragmentados e inconsistentes. Assim, a abordagem do Ciclo de Políticas nos permite destacar como as relações de interdependência entre os indivíduos influenciam a configuração da Educação Especial, mesmo na ausência de diretrizes, legislações e orientações formais, ampliando a compreensão sobre as tensões e limitações do sistema municipal de ensino.

Mainardes (2006), defende que é no contexto de influência que os conceitos ganham legitimidade e formam os discursos para a construção da política pública. Assim, no contexto de influência, as decisões relacionadas à política municipal da Educação Especial são constituídas por fatores locais, como a atuação da SEME e do CME. Esses indivíduos, embora ocupem posições centrais no sistema de ensino, demonstram limitações em articular ações consistentes para a formulação de diretrizes inclusivas. Mainardes (2006), defende que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos” (Mainardes, 2006, p 52). Desta maneira, no contexto da produção do texto, essa dinâmica resulta na ausência de uma política municipal escrita que regulamente de forma clara a configuração da Educação Especial. Essa lacuna normativa gera disputas, acordos, impactos significativos, pois deixa o sistema de ensino sem um alinhamento formal, refém de disputas e acordos praticados nas escolas, o que compromete a implementação de práticas inclusivas de maneira uniforme.

Assim, como consequência, no contexto da prática, observam-se ações divergentes entre as escolas, onde as políticas educacionais são frequentemente adaptadas ou ignoradas. Contribui neste sentido Mainardes (2006), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p 53). Neste contexto, observamos que algumas escolas ofertam o AEE no contraturno, conforme previsto pela PNEEPEI, enquanto outras retiram os alunos das aulas regulares para o AEE, revelando a ausência de um direcionamento claro, de uma articulação precisa da SEME na garantia do direito previsto em lei. Essa fragmentação também se reflete na indefinição sobre os profissionais da Educação Especial. As nomenclaturas variam amplamente, sem clareza quanto às funções específicas e ao perfil necessário para o desempenho dessas atividades.

Além disso, não há regulamentação que estabeleça critérios claros sobre quais alunos têm direito ao profissional de apoio, o que gera desigualdade no acesso a esse recurso essencial. Escolas de um único sistema agem segundo interpretações individuais dos gestores escolares. Essa desarticulação reforça a necessidade de regulamentação municipal que integre as demandas locais com os princípios nacionais da inclusão

escolar, garantindo a equidade, a qualificação dos profissionais envolvidos e a efetividade nas ações voltadas aos alunos com deficiência.

Essa categoria revelou que a ausência de uma legislação municipal formal e específica para a política da Educação Especial tem impactos significativos em sua configuração. Essa lacuna normativa resulta em uma desarticulação entre os indivíduos do sistema de ensino, além de uma dependência de tomadas de decisões e interpretações individuais. Como consequência, observa-se um comprometimento nas práticas adotadas pelas escolas.

A análise também ressaltou a relevância de compreender as teias de interdependência entre a SEME, o CME e as escolas, que influenciam diretamente na configuração da Educação Especial no município. Essas relações de interdependência, marcadas por decisões fragmentadas, evidenciam a necessidade urgente de articulação entre os indivíduos do SME e a criação de uma legislação que alinhe as demandas locais às diretrizes nacionais.

Dessa forma, a categoria não apenas apontou a inexistência de uma política formal como um elemento central, mas também destacou a urgência de promover ações colaborativas e planejadas direcionadas à Educação Especial. Apenas com uma legislação será possível garantir que os princípios da inclusão sejam efetivamente aplicados no sistema municipal de ensino.

5.2 OUTSIDERS E ESTABELECIDOS: A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A categoria analisa como as relações de poder e interdependência constituem a política municipal de Educação Especial. Inspirada na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, a análise evidencia como os alunos com deficiência são inseridos nas escolas como outsiders, enfrentando tensões e desafios nas relações com os estabelecidos, representados pelos gestores, professores e demais indivíduos do sistema municipal de ensino. Essa figuração é caracterizada por lacunas normativas, práticas divergentes e uma responsabilidade desproporcional atribuída a cuidadores,

mediadores e professores especialistas, em um contexto que estigmatiza a Educação Especial.

Essa categoria responde ao objetivo de compreender a configuração da política de Educação Especial no município, ao evidenciar como as relações de poder e a falta de normativas claras geram tensões no sistema municipal de ensino. A análise mostra que a ausência de planejamento colaborativo, a indefinição do perfil dos profissionais de apoio e a falta de regulamentação impactam diretamente a inclusão escolar, dificultando a efetividade dessa política.

Desta forma, sob o olhar eliasiano, percebemos que a política municipal da Educação Especial se vai constituindo numa relação de dependência do SME, que já está estabelecido. A dinâmica de configuração dessa política propicia uma figuração de dependência entre a SEME, o CME e as esferas de atuação de seus indivíduos. Importa destacar que, embora não existam atos normativos referentes à política da Educação Especial, em ações, o SME legitima essa política.

Assim, compreendemos a configuração dessa política por meio dos registros das declarações nas entrevistas.

O município tem um professor que é o cuidador que fica na sala de aula, e tem mais um professor que fica na sala de recurso.

O professor especialista pela organização do município, o professor especialista é aquele que tem formação que ele é graduado em pedagogia e que tem a pós-graduação em educação especial.

E o cuidador que a gente fala é aquele professor que não é habilitado, que ele não está na área pedagógica, mas que ele tem, às vezes, um curso de extensão, ou não tem também, e tem apenas a afinidade e uma formação média, técnica, ou uma graduação que não seja na área pedagógica, entendeu?

Na área educacional, no caso é o mediador (DIRETORA, entrevista, outubro, 2023).

Na escola que trabalho tem cuidador, a gente fala cuidador, mas é mediador, pois ele media as atividades pedagógicas, professor especialista quando tem formação, mediador quando não tem. Não temos sala de recursos, então não tem professor do AEE (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023).

O município tem profissionais de apoio na Educação Especial, ora trazido como cuidador, ora mediador, pois estas nomenclaturas não estão definidas em nenhuma legislação municipal, bem como, o perfil profissional destes. Nos trechos da entrevista,

observamos que também existe o professor especialista e o professor do AEE. Embora o PME nas estratégias 4.18 e 4.19 discorre sobre criar cargos e garantir vagas em concursos públicos aos profissionais da Educação Especial, ainda não existe em lei a regulamentação destes cargos e perfil profissional definidos.

Nesta dinâmica da política da Educação Especial, estes profissionais atuantes não têm suas atribuições definidas. O mediador ou cuidador executam atividades pedagógicas, e nem todas as escolas têm salas de recursos. Isso nos provoca o entendimento de que a inclusão escolar, fica na responsabilidade desses profissionais que ora são cuidadores, ora mediadores, ora professores especialistas, ainda que sem uma definição clara de seu perfil profissional, “isto implica na forma como os serviços destinados a esses sujeitos são oferecidos e na maneira como as demais pessoas se relacionam com eles” (Silva, 2023, 122).

Assim, com base nas declarações, apoiamo-nos nos estudos de Silva (2023), que adverte:

o profissional de apoio escolar não pode ser considerado como o único agente responsável pelo atendimento ao estudante com deficiência na escola regular, pois as políticas de inclusão preveem um conjunto de serviços de apoio que conforme constatado neste estudo, não se encontram disponíveis nas escolas regulares do município pesquisado, com destaque a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede regular de ensino (Silva, 2023, p. 123).

Sob o olhar eliasiano, compreendemos a política da Educação Especial como outsiders, por sua vez, estigmatizada nas ações dos estabelecidos que vai legitimando estes acontecimentos e, de alguma forma, constituindo a sua configuração sem articular na lei a garantia dos serviços e profissionais ofertados, bem como sua formação, estratégias, recursos e metodologias para subsidiar a prática pedagógica, sem proposição do trabalho colaborativo, sem prevê redução do número de alunos por sala.

Dos dados empíricos, chamam-nos a atenção as declarações da pedagoga ao falar sobre as relações estabelecidas entre o professor do ensino regular e o mediador, cuidador, professor especialista e professor do AEE.

Essa relação professor regular e professor da Educação Especial, o que é positivo é que a gente mora em uma cidade pequena. Então todo mundo

conhece todo mundo. Às vezes acabam se trocando, mas eu não vejo isso de forma formal.

São conversas informais, são comentários, trocas de experiências de fatos. Então assim, não acontece um alinhamento, um planejamento...

É conforme a necessidade (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023).

Sob esse aspecto, apoiamo-nos nos estudos de Rezende (2021) para falar sobre política pública na perspectiva inclusiva, pois é necessário perceber “que a categoria representada é formada por seres únicos e diferentes, com especificidades que precisam de alguma maneira serem expressas e garantidas para seu acesso e permanência com qualidade nos espaços escolares” (Rezende, 2021, p. 72). É difícil compreender que, no cotidiano da escola, as ações direcionadas à Educação Especial acontecem sem alinhamento, sem planejamento e sem uma troca formal de conhecimentos, ou seja, sem um trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor do ensino comum.

Essa relação entre o professor do ensino regular e o professor da Educação Especial, embora favorecida pela proximidade típica de uma cidade pequena, revela fragilidades estruturais na articulação pedagógica necessária para uma inclusão escolar efetiva. A convivência próxima, em que “*todo mundo conhece todo mundo*” (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023), facilita trocas informais e comentários pontuais, mas não substitui o planejamento e o alinhamento necessários para a construção de práticas educativas consistentes e inclusivas.

A ausência de uma estrutura formal para o trabalho colaborativo expõe a Educação Especial a uma dinâmica de improvisação, em que as ações ocorrem “*conforme a necessidade*” (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023), sem orientação metodológica ou diretrizes claras. Essa situação reforça a precarização da política educacional, ao delegar a inclusão à espontaneidade das relações pessoais e não ao suporte institucional. Como adverte Prieto; Andrade; Souza (2017) sobre a relação entre o ensino ofertado e a aprendizagem efetivamente alcançada pelos alunos público da Educação Especial. As autoras questionam se há uma articulação consistente entre o planejamento pedagógico (aquilo que é proposto nos planos de ensino e nas práticas pedagógicas) e os resultados concretos (o aprendizado real que os alunos com deficiência conseguem alcançar). Essa reflexão nos leva a questionar até que ponto

as práticas atuais asseguram o desenvolvimento e aprendizado desses alunos na escola.

Na perspectiva de uma política educacional inclusiva, essa situação tensiona a necessidade urgente de estruturação de práticas pedagógicas articuladas, com planejamento sistemático e acompanhamento contínuo. A inexistência de mecanismos formais para o trabalho conjunto entre professores regulares e especialistas compromete a efetividade das práticas inclusivas, criando um descompasso entre o ensino ofertado e a aprendizagem alcançada pelos alunos com deficiência. Além disso, a falta de espaços institucionais para planejamentos conjuntos e de mecanismos que incentivem o diálogo sistemático entre os profissionais contribui para manter desigualdades na oferta da Educação Especial no município.

Esse cenário segundo Jesus e Vieira (2011), reforça a necessidade de políticas públicas mais robustas e bem definidas, que contemplem ações concretas para promover o trabalho colaborativo e o suporte técnico-pedagógico necessário. Sem essas condições, as práticas inclusivas continuarão dependendo exclusivamente do comprometimento individual dos profissionais da Educação Especial, deixando os resultados educacionais sujeitos a improvisações e a iniciativas isoladas, em vez de integrarem um esforço coletivo respaldado por uma política inclusiva normatizada.

Para Silva (2023) no cotidiano das escolas a política desenvolvida com os alunos com deficiência requer:

[...] para um real processo de inclusão escolar é fundamental que o sistema regular de ensino garanta outros serviços e recursos de educação especial, entre eles, o apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante atuação colaborativa de professor especializado em educação especial e professor da sala de aula regular (Silva, 2023, p.115).

Da pesquisa, emergem alguns questionamentos: Qual aprendizagem está sendo desenvolvida nesta política? De quem é a responsabilidade do aluno com deficiência? Para Libanio (2022) “as políticas públicas na área da educação acabam materializando-se embasadas no contexto social e histórico vivenciado pelas pessoas e nas concepções de homem e de sociedade” (Libanio, 2022, p. 118). Assim, ao refletirmos sobre como essa política tem sido desenvolvida e implementada, remetemo-nos às elaborações eliasianas, em uma figuração social na qual os alunos

com deficiência (outsiders) passam a ocupar o mesmo espaço escolar ("Winston Parva") que os alunos sem deficiência (estabelecidos).

No cotidiano das escolas a matrícula, a inclusão do aluno com deficiência requer mudanças de atitudes de toda a comunidade escolar com intuito de garantir o direito, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência. A entrada do estudante com deficiência na escola, gera uma disputa de forças entre os diferentes indivíduos neste espaço (que são alunos com e sem deficiência, professores do ensino comum e do ensino especializado, cuidadores, monitores, pais, gestores, funcionários, conselhos), a partir de modelos e regras de normalidade, outrora definidos, que neste cenário tensionam a balança de poder.

Desta maneira, ainda prevalece no cotidiano das escolas a estigmatização do aluno com deficiência, visto como um outsider, que não se adequa àquilo considerado normal no cotidiano das escolas. “Era fácil perceber, nesse contexto, que a possibilidade de um grupo afixar em outro um rótulo de inferioridade humana e fazê-lo prevalecer era função de uma figuração específica que os dois grupos formavam entre si” (Elias e Scotson, 2000, p. 16). Nestas figurações os estabelecidos “chegaram primeiro”, já estabeleceram suas regras, suas normativas, legislações, os forasteiros tornam-se estigmatizados por necessitar de uma nova política educacional que os contemplem em suas especificidades e necessidades.

Sob esse aspecto, compreendemos na declaração da diretora a relação outsiders-estabelecidos.

A escola se relaciona muito bem com eles, mas, assim, o que eu percebo é que muitas vezes os pais da educação inclusiva, eles criam expectativas que podem ser expectativas que não serão alcançadas, sabe? Por exemplo, um autista não verbal começar a ler e escrever. É possível, é possível, tudo é possível, eu acho. Mas é uma expectativa muito alta, né? E muitas vezes a família vem cobrando.

Ela amassava, rasgava tudo e colocava tudo numa sacola, hoje ela não faz mais. Quando os ônibus paravam, ela saía correndo para ir para o ônibus, hoje ela fica ali, ela sabe que ela vai para o ônibus, ela já entende. A interação dela está muito boa, mas não é a expectativa que a família criou. Então, vem uma cobrança da família para a escola.

Mas assim, de uma forma geral, aqui as relações são complexas (DIRETORA, entrevista, outubro, 2023).

No trabalho em tela não cabe desconsiderar o papel de grande importância que as escolas do município vêm desempenhando com os alunos público da Educação Especial, mas perceber dentro da política educacional como acontece a relação outsiders-estabelecidos, visto ser fator determinante na configuração da política municipal da Educação Especial, assim para Lepke (2019) “as escolas devem atender e colaborar para alcançar as metas propostas pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, constantes no Plano Nacional de Educação” (Lepke, 2019, p.107).

Ao dialogarmos a Sociologia Figuracional com as ideias de Vigotski (2022), podemos expandir a compreensão do cenário apresentado pela fala da diretora, abordando as dinâmicas de poder e as relações de interdependência que influenciam as práticas na Educação Especial.

Neste sentido, a fala da diretora reflete uma tensão comum no contexto da Educação Especial: a diferença entre as expectativas das famílias e as ações e ou expectativas da escola, que muitas vezes se limitam a uma pedagogia menor, conforme Vigotski (2022) quando associamos à ideia de práticas pedagógicas que se restringem a objetivos reduzidos ou superficiais, desconsiderando as potencialidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. Embora a diretora reconheça avanços nas habilidades socioemocionais e comportamentais dos alunos, mas ao mesmo tempo considerar o aprendizado acadêmico – como a leitura e escrita – uma expectativa muito alta, revela uma visão limitante das potencialidades desses alunos. Não podemos colocar limites na capacidade de desenvolvimento do outro.

Para Vigotski (2022), o desenvolvimento não é determinado por limites biológicos, mas pela interação com o ambiente e as mediações adequadas. A interação com o currículo e a mediação pedagógica possibilitam que os alunos superem barreiras e desenvolvam habilidades que, à primeira vista, poderiam parecer inalcançáveis. No caso da Educação Especial, essa mediação precisa ser construída de forma sistemática, adaptada e, principalmente, com altas expectativas que desafiem as limitações impostas por diagnósticos, como é o caso da fala da diretora.

O direito de aprender a ler e escrever é garantia constitucional. Reduzir as expectativas educacionais para os alunos da Educação Especial, com base em

diagnósticos ou condições biológicas, perpetua um ciclo de exclusão e negligência ao direito à educação. A fala da diretora, ao reconhecer os avanços comportamentais dos alunos, é válida, porém não deve desviar o foco da necessidade de promover seu acesso ao currículo acadêmico. As conquistas socioemocionais e comportamentais são importantes, mas devem ser vistas como complementares às metas pedagógicas e não como substitutas.

Nesse contexto, Vigotski (2022) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos conjuntos, e que a mediação pedagógica pode possibilitar avanços significativos mesmo em casos de alunos com dificuldades acentuadas. Portanto, à escola cabe se reorganizar para garantir a esses alunos a oportunidade de explorar ao máximo suas capacidades. Essa reorganização deve incluir práticas pedagógicas colaborativas e a valorização das altas expectativas como motor de transformação no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo das ideias vigotskianas, não há um prazo para aprender, e o desenvolvimento pode ocorrer em qualquer momento, desde que as condições apropriadas sejam criadas. O tempo de aprendizagem não é fixo, ele é constituído pelas interações sociais e pedagógicas, pela mediação planejada e pela oportunidade de exploração das potencialidades do aluno.

A perspectiva eliasiana sobre as figurações sociais nos oferece uma compreensão mais ampla sobre as interações entre os diferentes indivíduos na escola e como esses processos de interdependência podem constituir a realidade dos alunos com deficiência. No contexto da Educação Especial, a escola não é apenas um espaço físico, mas um campo de relações de poder onde as práticas pedagógicas e as expectativas são constituídas pelas interações entre professores, gestores, alunos, pais e outros profissionais. A fala da diretora, nesse sentido, representa uma figuração social onde a visão de que o aprendizado dos alunos com deficiência tem limites predefinidos está imbuída de uma norma social estabelecida, um conjunto de expectativas que se reproduz ao longo do tempo, afetando diretamente as possibilidades de inclusão e desenvolvimento.

Segundo a visão eliasiana, as figuras sociais estabelecidas, como as normas, valores e práticas vigentes na escola, criam uma estrutura que condiciona as ações e decisões

dos indivíduos. A visão de que os alunos com deficiência têm um limite natural para o aprendizado pode ser vista como uma consequência dessa estrutura, que coloca esses alunos em uma posição de “outsiders” em relação aos “estabelecidos” no sistema educacional. Esses “outsiders”, ou seja, os alunos com deficiência, são muitas vezes submetidos a práticas pedagógicas restritivas que não contemplam suas potencialidades, pois são vistos através da lente da deficiência, e não da capacidade de superação e desenvolvimento.

Nesse ponto, a Sociologia Figuracional complementa a perspectiva histórico-cultural ao nos mostrar como as relações de poder e as expectativas sociais, estabelecidas e reproduzidas na escola, impactam diretamente essas condições. O processo de inclusão não pode ser visto apenas como a aceitação de alunos com deficiência no ambiente escolar, mas como uma transformação das práticas pedagógicas e das interações sociais, onde as altas expectativas devem ser um motor de transformação para garantir que o aprendizado aconteça de forma efetiva.

Enquanto Vigotski (2022) nos oferece ferramentas para entender como a mediação pedagógica pode promover o desenvolvimento, Elias nos alerta para a necessidade de transformar as relações sociais e as normas que constituem as expectativas educacionais. Para que a inclusão seja efetiva, é preciso ir além das limitações impostas por diagnósticos e criar uma configuração educacional que favoreça a interdependência positiva entre todos os indivíduos envolvidos, com a escola funcionando como um espaço de oportunidades para todos, independentemente de suas deficiências. A transformação da figuração social na escola, portanto, depende de uma reconfiguração das práticas pedagógicas e de um compromisso com a educação inclusiva que reconheça o potencial de todos os alunos.

Desta maneira, buscamos, na análise documental, verificar como os projetos político-pedagógicos das duas escolas, nas quais realizamos as entrevistas com a pedagoga e a diretora, abordam a política da Educação Especial e como ela se configura dentro dessas instituições. Chama-nos a atenção o fato de que, embora as escolas sejam organismos vivos que produzem seus movimentos diários, os PPPs estão desatualizados, o que nos provoca reflexão, especialmente quando mencionam que a inclusão está presente, por meio de uma sala de recursos que oferece o serviço do AEE, para alunos no contraturno. Isso nos leva a entender que a inclusão escolar está

restrita ao AEE, ou que a inclusão deve ocorrer exclusivamente em uma sala de recursos.

Outra questão que chama a atenção é na análise documental dos PPPs, é que, em um deles, encontramos a redação: “a inclusão não significa apenas, matricular os alunos com deficiência, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”. Quando pesquisamos nos dicionários a palavra inclusão significa ato ou efeito de incluir. Assim, a política da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, implica na integração absoluta de pessoas com deficiência que antes não faziam parte. Trata-se de uma política de universalização da educação, que promove a aceitação das diferenças. Embora seja compreensível e necessário fornecer suporte ao professor e à escola, isso não caracteriza propriamente o significado de inclusão.

Neste sentido, a análise dos documentos municipais nos provoca o entendimento de que a inclusão dos outsiders nas escolas tem ocorrido em um cotidiano de tensões, lutas, resistências, recusas e negociações. Desse modo, nas relações outsiders-estabelecidos, permeiam-se relações de poder, em uma política que delega aos cuidadores, mediadores e especialistas a responsabilidade por incluir os alunos com deficiência, sem compreender a proposta da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como um trabalho coletivo, de responsabilidades compartilhadas.

Assim, compreendemos nos estudos de Lepke (2019) que nessas relações:

os gestores, sem clareza quanto ao posicionamento da mantenedora, buscam gerir, a partir do seu contexto escolar e concepção pessoal, o lugar do estudante público-alvo da Educação Especial, cometendo graves e profundas incoerências, atentando contra o direito constitucional (Lepke, 2019, p.112).

Desta maneira, essas questões conjugadas permitem compreender que a política da Educação Especial, por não estar legitimada através de atos, normativas legais, por não ser dialogada com as escolas tensiona ações que dificultam a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. Permite ainda que escolas do mesmo sistema tomem decisões contraditórias com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

As evidências na relação outsiders-estabelecidos na política da Educação Especial no município também aponta para a atuação dos atores envolvidos nas figurações do SME, os quais nas posições que ocupam nestas figurações estabelecem relações de poder “nesse padrão de controle da vizinhança, as redes familiares mais altamente respeitadas ocupavam uma posição chave: enquanto tinham poder suficiente, agiam como guardiãs da imagem comunitária e das opiniões e atitudes aprovadas” (Elias e Scotson, 2000, p. 41). Assim, como nestas redes familiares, as figurações do SME tensionam a balança de poder que confere estigmatização à política da Educação Especial.

A análise da categoria revelou que a ausência de regulamentação formal e a desarticulação entre os indivíduos configuram uma política municipal fragilizada, onde os alunos com deficiência ocupam uma posição de outsiders nas escolas. Essa situação reforça a necessidade de criar normativas claras, promover formação continuada para os profissionais e articular práticas colaborativas que efetivem a inclusão escolar. Sem essas ações, a balança de poder continuará tensionada, perpetuando desigualdades e fragilidades na Educação Especial municipal.

Para aprofundar a análise da categoria recorreremos à abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball (1994). Essa perspectiva permite compreender como as políticas são formuladas, reinterpretadas e implementadas em diferentes contextos, destacando as relações de poder e as tensões existentes. No caso da Educação Especial no município, os três contextos: de influência, de produção do texto e de prática possibilita revelar as lacunas normativas, as práticas divergentes e a configuração das figurações de poder que constituem essa política. A luz da Sociologia Figuracional, analisamos como essas interdependências refletem as posições de "outsiders" e "estabelecidos", perpetuando desigualdades no sistema de ensino.

Mainardes (2006), defende que o contexto de influência estar frequentemente relacionado a ideologias dogmáticas. Desta forma, no contexto de influência, as decisões políticas relacionadas à Educação Especial no município são constituídas por interesses e limitações locais. A dependência da SEME e do CME para legitimar ações e o histórico de decisões fragmentadas refletem uma figuração de poder desigual, onde os "estabelecidos" constituem as políticas a partir de concepções práticas e imediatas, muitas vezes sem diálogo com os "outsiders" que necessitam

dessa política. Como afirmou uma conselheira: *“a gente começou a discutir as Diretrizes da Educação Especial, mas o processo não avançou, e agora não existe um documento atualizado que oriente nossas ações”* (CONSELHEIRA 3, entrevista, abril, 2024). Essa ausência no contexto de influência dificulta a articulação de uma política inclusiva.

Para isto, Jesus e Vieira (2011) contribui:

Assim, cabe aos sistemas de ensino se reorganizar para atender às necessidades que os alunos trazem para o contexto escolar. Há que se pensar cotidianamente como trabalhar com as diferenças humanas. Parece-nos que o caminho a ser percorrido é ainda longo (Jesus e Vieira 2011, 106).

Neste sentido, Jesus e Vieira (2011) nos leva a refletir sobre a necessidade de que os sistemas de ensino se reorganizem continuamente para atender às demandas dos alunos e respeitar as diferenças humanas. Esta reflexão aponta para a urgência de um processo de inclusão que vá além de medidas formais e se concretize no cotidiano escolar, reconhecendo e valorizando a diversidade dos alunos.

Sob este aspecto, dos dados empíricos chama-nos a atenção:

como a gente parte do princípio que a sensibilização é o ponto de partida, o que a gente pode fazer é organizar fóruns de discussão, de apresentação, onde se reúnam segmentos sociais, pais com filhos com deficiência, diversas, que apresentem depoimentos, que sensibilizem mesmo em prol da educação inclusiva porque quando você tem um caso na família, ou você é mãe, pai de um estudante da educação especial, o seu sentimento é um, mas quando você não tem, você às vezes não consegue alcançar o sentimento e a percepção de quem está vivendo aquela situação. Então quando você se aproxima, de talvez de pais, de estudantes de educação especial e conhece a realidade, é possível que essa sensibilização aconteça. Então uma das possibilidades para resolver esses entraves é sensibilizando mesmo a partir desses fóruns, diálogos municipais, fazer o convite mesmo, organizar essas discussões para que desse grupo saiam pessoas que sejam realmente dispostas a realizar o trabalho voltado para o alinhamento da política nacional da inclusão (CONSELHEIRA 2, entrevista, abril, 2024).

A fala da conselheira insere-se no contexto de influência do Ciclo de Políticas Públicas de Ball (1994), onde as ideias para a construção de políticas são formuladas e constituídas pela interação de diferentes atores sociais. Ao propor a organização de fóruns de sensibilização e diálogo municipal, a conselheira enfatiza a necessidade de engajar segmentos sociais, como pais de alunos com deficiência e gestores

educacionais, para fomentar um entendimento mais amplo e empático sobre a inclusão escolar. Essa estratégia reconhece que a sensibilização é um elemento crucial para superar barreiras culturais e sociais, promovendo um alinhamento das políticas locais com os princípios da inclusão previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Essa proposta reflete como o contexto de influência é essencial para gerar mudanças no sistema de ensino, especialmente em um município onde a ausência de uma política formal para a Educação Especial revela lacunas na articulação entre as demandas locais e as diretrizes nacionais. A sensibilização, nesse caso, surge como uma estratégia para mobilizar indivíduos e criar as condições necessárias para a efetivação de uma política educacional inclusiva.

Acreditamos conforme Jesus e Vieira (2011, p. 107) “que, quando as ações locais são visibilizadas, fazem suas “existências”. Assim, as análises nos permitem contextualizar os dados empíricos no contexto da prática, as ações realizadas nas escolas revelam um cenário de desarticulação, onde a inclusão escolar depende de iniciativas pontuais e informais. Como apontou a pedagoga: *“Não acontece um alinhamento, um planejamento... é conforme a necessidade”* (PEDAGOGA, entrevista, outubro, 2023).

Essas são situações que mostram a necessidade da estruturação formal da política municipal da Educação Especial. Vigotski (2022), afirma que a educação de alunos com deficiência não deve se limitar a práticas informais ou improvisadas, mas deve ser fundamentada em bases sólidas. Para ele a abordagem educativa deve focar não na deficiência em si, mas nas potencialidades do aluno, considerando suas capacidades de desenvolvimento.

Quando questões relacionadas à inclusão permanecem na informalidade, como decisões isoladas ou sem embasamento normativo e pedagógico, ocorre um retrocesso na promoção de uma educação efetivamente inclusiva. Para Vigotski (2022), a superação das dificuldades de aprendizagem requer um planejamento consciente que articule estratégias pedagógicas colaborativas e recursos que permitam ao aluno se desenvolver plenamente, respeitando suas especificidades e necessidades educativas. Assim, manter essas questões na informalidade contraria o

princípio vigotskiano de que a educação inclusiva deve ser um processo estruturado e orientado para transformar as limitações, as condições biológicas em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Em outras palavras, as dúvidas que surgem levam a perguntar se e como vem sendo realizada a necessária articulação entre o ensino (planejado e praticado) e a (real) aprendizagem alcançada pelos alunos público-alvo da educação especial nessa escola (Prieto; Andrade; Souza, 2017, p 401).

Essa ausência de planejamento reflete a falta de um trabalho colaborativo formal entre professores do ensino regular e profissionais da Educação Especial, como também uma dependência excessiva dos mediadores ou cuidadores, cujas funções não estão definidas nas legislações municipais. Mainardes (2006) defende que, no contexto da prática as políticas não são apenas implementadas, elas ficam reféns da interpretação e recriação daqueles que a recebem. Assim, para dentro das escolas essa fragmentação no contexto da prática de uma política não normatizada dificulta a implementação de uma inclusão escolar efetiva, perpetuando tensões e desigualdades no sistema de ensino.

Mainardes (2006) argumenta que, o contexto de produção de texto é onde os textos políticos são elaborados e articulados com as ideologias e interesses, eles representam a política em si. Desta maneira, a análise da categoria revelou que a ausência de uma política municipal formalizada para a Educação Especial evidencia uma lacuna fundamental no processo educacional. No contexto de produção do texto, os dados empíricos da análise documental permite percebermos que o sistema municipal de ensino trata a Educação Especial de forma fragmentada e insuficiente. O PME menciona a necessidade de criar cargos e definir o perfil de profissionais da Educação Especial e orienta a criação das Diretrizes Municipais para a Educação Especial, mas essas ações não foram concretizadas, deixando as escolas sem direcionamento claro e normatizado.

A inexistência de uma política formal gera lacuna normativa que impacta a configuração da Educação Especial como observamos na definição dos papéis dos profissionais da Educação Especial. Essa ausência de normativas específicas para mediadores, cuidadores e professores especialistas contribui para práticas desiguais, como apontado pela conselheira:

Na escola (nome preservado) tem cuidador, mas a gente chama de mediador. Não tem sala de recursos, então não tem professor do AEE, professor especialista. É complicado dizer qual a atribuição do mediador. Em uma escola o mediador parece que consegue desempenhar a função com mais desenvoltura, ou é porque uma escola funciona de um jeito e outra de outro jeito (CONSELHEIRA 3, entrevista, abril, 2024).

Essa indefinição compromete a implementação da política inclusiva, tornando o trabalho pedagógico dependente de interpretações locais. A análise dos três contextos do Ciclo de Políticas revela como as relações de interdependência entre os indivíduos: SEME, CME, escolas configuram a política de Educação Especial no município. Neste sentido, sob o olhar eliasiano, essas figurações são marcadas por relações de poder desiguais, onde os "estabelecidos" constituem a dinâmica das políticas, enquanto os "outsiders" enfrentam barreiras em sua escolarização. Essa dinâmica perpetua a estigmatização e compromete a equidade nas práticas inclusivas no contexto das escolas.

A integração do Ciclo de Políticas à análise da categoria possibilitou uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que atravessam essa política. A ausência de regulamentação formal no contexto de produção do texto evidencia lacunas significativas no contexto de influência, que, por sua vez, resultam em práticas desiguais no contexto da prática. Essas lacunas são intensificadas pelas relações de interdependência e poder que estruturam o sistema de ensino, destacando as tensões entre os diferentes indivíduos envolvidos. Essa análise ressalta a necessidade urgente de ações colaborativas e planejadas que possam alinhar as políticas locais aos princípios nacionais da inclusão escolar, promovendo um processo mais equitativo e efetivo para garantir o direito à educação dos alunos com deficiência.

5.3 FIGURAÇÕES DO CME E A BALANÇA DE PODER NA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Essa categoria aborda as figurações do CME na definição da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva, é fundamental compreender as inter-relações de poder e dependência que permeiam esse espaço. A partir da Sociologia Figuracional, analisamos o CME enquanto órgão com funções de gerenciamento e regulação, responsável por elaborar, discutir e aprovar resoluções e pareceres que

orientam os processos e as políticas educacionais no município. Esse papel coloca o CME em uma posição central na figuração, um lugar privilegiado de poder.

De acordo com as ideias eliasianas, as figurações são teias de interdependência que conectam indivíduos e grupos, sendo marcadas por relações de poder dinâmicas. Nesse contexto, é essencial considerar que as relações estabelecidas no CME não ocorrem de forma neutra, mas são atravessadas por disputas, embates e tensões que refletem diferentes interesses e percepções sobre a Educação Especial. Como aponta Sobrinho (2009, p. 112), “somente pode ser percebida quando consideramos as inter-relações nessa equipe de coordenação. É que a estigmatização prevalece nas e a partir das figurações que as pessoas formam”. Essa estigmatização da Educação Especial é percebida nas interações que se dão dentro do CME e em sua articulação com outros indivíduos, como a SEME e as escolas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi observado um elemento crucial para a análise: a recusa da participação de membros do CME e da coordenadora municipal de Educação Especial. Essa atitude, além de indicar resistências, reflete as dinâmicas de poder que permeiam a figuração. A ausência de concordância para a realização de um grupo focal, bem como a não aceitação da coordenadora em conceder entrevista, evidencia as barreiras institucionais e pessoais que interferem na política de Educação Especial no município.

Essas interferências são afirmadas na entrevista da técnica do setor pedagógico ao se referir sobre os profissionais da Educação Especial: “*o processo de escolha acontece de acordo à necessidade ao longo do ano, conforme os laudos que os responsáveis vão enviando para as escolas*” (TÉCNICA DO SETOR PEDAGÓGICO, entrevista, agosto de 2024).

Essa declaração sugere uma prática de organização que responde a demandas específicas da Educação Especial, mas requer uma articulação sistemática entre CME, SEME e escolas. Isso reforça a percepção de que a SEME, em suas ações, não exerce plenamente o papel de articulação com o CME na definição de políticas para a Educação Especial.

Para esta análise é necessário também refletirmos sobre o lugar que ocupo¹¹, enquanto pesquisadora nessa figuração. Sendo técnica da Secretaria de Educação, no setor de supervisão/inspeção, local de gerenciamento das normas estabelecidas no processo educacional, há uma posição identificada como “dos estabelecidos”, o que possivelmente gera resistências e desconforto por parte dos entrevistados, influenciando diretamente os resultados da pesquisa. A posição ocupada interfere nas relações de confiança e poder, o que pode ter contribuído para a recusa de participação por parte dos membros do CME e da coordenadora de Educação Especial.

Essa questão ressalta o papel do pesquisador, indicando que sua posição dentro desse contexto possivelmente influencia as dinâmicas de poder e inter-relações que estão sendo analisadas.

O conceito de balança de poder de Elias nos ajuda a compreender como as relações dentro da figuração do CME e sua interação com a SEME e as escolas afetam a configuração da política municipal de Educação Especial. A balança de poder não é estática, ela se movimenta conforme os indivíduos exercem maior ou menor influência nas decisões. A recusa de participação dos membros do CME no grupo focal e as dificuldades relatadas na realização de entrevistas revelam que há um desequilíbrio nas relações de poder, com o CME e a SEME possivelmente resguardando espaços de decisão e controle que dificultam uma análise mais aprofundada das suas práticas.

Dos dados empíricos, frutos da análise documental podemos perceber que o CME não tem um cronograma de reuniões definido, estas acontecem conforme a necessidade apontada pela SEME, também observamos nas atas analisadas que a Educação Especial não foi trazida para a pauta de discussões.

Assim, a análise documental das atas do CME e dos registros das entrevistas realizadas, embora limitadas, evidencia a necessidade de tensionar as relações de poder nas políticas municipais de Educação Especial. Essas relações são fatores

¹¹ Escrevo em primeira pessoa para posicionar o leitor sobre o papel que a pesquisadora ocupa no lócus da pesquisa.

determinantes na definição e implementação de práticas que efetivem a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nesta categoria, destacamos a relevância das figurações e da balança de poder no contexto do CME e da política de Educação Especial. As dificuldades encontradas na pesquisa não são apenas limitações metodológicas, mas também reflexos das dinâmicas de poder, que influenciam diretamente na configuração da política municipal de Educação Especial.

Para isto Fernandes (2016), advoga:

como a falta de elaboração da política educacional favorece os ventos que podem trazer o desvio de função, de recursos, o favorecimento de poucos e a suspensão do serviço necessário, adequado e de qualidade. Esses mesmos ventos também movem os velhos moinhos da política do “toma lá, dá cá” (Fernandes, 2016, p. 167).

Defendemos que a ausência de uma política educacional no município articulada entre os indivíduos da figuração, como o CME e as escolas, gera desequilíbrios na balança de poder, favorecendo práticas que comprometem a Educação Especial. Essas incertezas criam condições propícias e inadequadas que resultam em uma política educacional de favoritismo. Assim, os ventos da falta de direcionamento sistêmico podem impulsionar os moinhos de velhas práticas políticas reforçando estruturas de poder desiguais. Essa dinâmica contribui para o comprometimento da efetividade da política de Educação Especial, distanciando as ações locais das diretrizes nacionais, que já enfrentam dificuldades para se materializarem na prática.

Neste aspecto, pontuamos as declarações da conselheira sobre a necessidade de um alinhamento na política de Educação Especial:

eu posso, de certa forma, apresentar ao Conselho Municipal a realidade da Educação Especial dentro das escolas. Como eu visualizo isso hoje e propor ideias que já foram até ditas aqui para que a gente realmente possa estar alinhada à política nacional de educação, que é muito bonita no papel, mas que a gente precisa realmente colocar em prática (CONSELHEIRA 2, entrevista, abril, 2024).

As declarações da conselheira refletem a tensão na balança de poder entre o CME, enquanto órgão normativo e regulador, e a SEME, como responsável pela execução e articulação das políticas educacionais no município. Por um lado, a conselheira

reconhece a existência de ideias e remete suas declarações às discussões já iniciadas cerca de seis (6) anos das diretrizes municipais para a Educação Especial, mas, por outro, aponta para a dificuldade de colocar essas ideias na prática. Isso, leva-nos a refletir que, possivelmente o CME pode estar exercendo um papel limitado no acompanhamento e na fiscalização da implementação das políticas educacionais, enquanto a SEME enfrenta dificuldades em articular as demandas das escolas com as exigências normativas.

Nesse sentido, a balança de poder se manifesta de forma desigual, pois, embora ambos dependam um do outro para alinhar as práticas locais à política nacional, parece haver uma falta de articulação efetiva entre CME e SEME. Como resultado, as escolas, que são o contexto da prática, sentem a pressão da ausência de legislações locais que lhe oriente em sua realidade, dificultando suas ações.

Assim, colabora nesta questão Prieto; Andrade; Souza (2017):

cabe apontar que a devida assunção de um direito que é de todos pode ainda estar sendo negado a muitos desses alunos - não pela falta de acesso, mas pela produção e/ou manutenção de efeitos no interior da escola, que precisam ser constante e incisivamente enfrentados, pois, para além de seu ingresso e permanência, importa dar-lhes visibilidade, por meio de registros contínuos de seu progresso em direção a uma maior autonomia e independência pessoal, social e acadêmica (Prieto; Andrade; Souza, 2017, p 402).

Nessa dinâmica entre SEME, CME e escolas evidencia uma complexa relação, em que nenhum dos indivíduos possui poder absoluto, mas todos estão interdependentes na construção e implementação da política de Educação Especial. Essa balança de poder, caracteriza-se pelo desequilíbrio percebido entre os indivíduos, cujas ações e decisões são influenciadas pelas relações de dependência mútua.

Contextualizando essa relação estão as declarações da conselheira:

então é bem aberto mesmo acerca do poder de fala, né, você tem essa abertura, mas para você falar e fazer acontecer... é certo que aconteça, não né. Então, assim porque você vai sugerir e nem sempre vão acatar. Então, assim você pode dar início, mas é um grande desafio. É fazer com que o grupo, né, esse poder de persuasão aconteça. O grupo entenda a necessidade e trabalhem todo mundo no mesmo objetivo que, ainda é um outro desafio, você entender essa necessidade e lançar a proposta, mas como diz o ditado né, uma andorinha só, não faz verão. Então, seu grupo, ele precisa entender e trabalhar em cima do mesmo objetivo (CONSELHEIRA 1, entrevista, abril, 2024).

Essa fala pode ser interpretada como um reflexo das tensões, embates e recusas nas figurações que compõem o SME. A conselheira evidencia a complexidade das interdependências entre os indivíduos que formam essa figuração em relação a política da Educação Especial. Desta maneira, leva-nos a questionar como essas figurações discutem a política de Educação Especial, quais vozes são ouvidas, e se as demandas das escolas estão sendo consideradas. Assim, Rezende (2021) contribui:

o Estado fica responsável por contribuir com as normas gerais e oferecer subsídios necessários ao cumprimento das ações comuns dos sistemas educacionais municipais. Enquanto os municípios atuam de acordo com seus desafios e possibilidades, garantindo autonomia ao processo (Rezende, 2021, p. 72).

Nesse contexto Jesus e Vieira (2011), sugerem uma reflexão sobre quais soluções ou modelos de atendimento estão sendo implementados, avaliando se eles são eficazes e adequados para garantir o direito à educação inclusiva. “Parece-nos importante compreender quais alternativas de atendimento temos construído para responder às necessidades educacionais especiais demandadas por esses alunos” (Jesus e Vieira 2011, p. 103).

Em outras palavras, implica a necessidade de considerar, de avaliar se essa política, mesmo não regulamentada no papel, mas configurada na prática está alinhada às políticas educacionais e às demandas específicas desses alunos, se estão promovendo um ensino de qualidade que respeite suas particularidades.

Esta categoria responde ao objetivo, permitindo compreender que a política de Educação Especial é resultado das inter-relações e tensões entre os indivíduos envolvidos. Essas relações precisam ser fortalecidas e equilibradas para que o CME e as escolas possam, de fato, contribuir para uma política inclusiva eficaz.

Kassar (2022), aponta para o papel dos conselhos como espaços necessários para a participação da sociedade civil na gestão e definição de políticas públicas. Entretanto, ela também reconhece que, em situações específicas, esses conselhos apresentam estruturas frágeis, o que dificulta sua capacidade de atuação efetiva, sendo fundamental o fortalecimento dessas estruturas e processos internos para que os conselhos possam, de fato, funcionar como instrumentos democráticos que

promovem a participação ativa e significativa da sociedade civil nas decisões e no acompanhamento das políticas públicas educacionais.

Neste sentido, as declarações da conselheira, são pertinentes ao referir as discussões iniciais para elaboração das Diretrizes para a Educação Especial, discussões estas provocadas por iniciativa de Nunes (2016), fruto de um trabalho de pesquisa com objetivo de ofertar uma formação para o CME relacionado a proposição de políticas públicas.

é, eu eu acho assim, que precisa concluir. Então, assim, iniciar, iniciou. Importante que tenha representantes de todos os âmbitos né, principalmente assim né, é muito importante que tenha também o poder legislativo, que no dia inclusive que deu partida tinha um representante legal, tinha representante de baixa, tinha representante do magistério, então tinha um grupo de cada né segmento, de cada categoria que compõem. Esse documento então para trabalhar, então eu acho que o importante é concluir. Então, assim, a partida eles até deram, começaram o movimento, tinha os representantes de cada categoria, de cada segmento, porém não concluiu o objetivo (CONSELHEIRA 1, entrevista, abril, 2024).

Dos dados empíricos chama-nos a atenção para o fato de que, nas atas do CME, essa iniciativa não é relatada. Não foi encontrado nenhum parecer do CME relativo à política de Educação Especial, nem existe qualquer documento orientador sobre o tema. Isso sugere a necessidade de refletirmos sobre como ocorreu a escolha dos representantes dos segmentos e quais foram os entraves que impediram a continuidade na construção dessa política.

Nessas relações, compreendemos uma dependência mútua nas ações, mas também percebemos que, na figuração do SME, permeiam relações de poder, embates, recusas e tensões. Assim, entendemos que essa figuração é constituída por uma teia complexa de relações sociais que não pode ser rompida ou modificada de forma arbitrária, mas apenas na medida em que as próprias dinâmicas dessas relações permitam.

Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal (Elias, 1994, p. 19).

Através da Sociologia Figuracional, compreendemos que os indivíduos desta figuração estão inseridos em redes de dependências sociais que constituem suas vidas e seus comportamentos, entretanto, não são completamente livres para agir como quiserem ou mudar de maneira instantânea e independente, como no uso de um anel mágico. Em vez disso, suas possibilidades de ação são condicionadas pelas estruturas sociais e pelas interdependências que envolvem outros indivíduos.

Essas redes de relações não são fixas, mas móveis e dinâmicas, sendo constantemente transformadas por e através das interações dos indivíduos que compõe a figuração. Assim, essas redes exercem uma influência profunda sobre os indivíduos que acabam se internalizando.

A relação entre as pessoas é comumente imaginada como a que existe entre as bolas de bilhar: elas se chocam e rolam em direções diferentes. Mas a interação entre as pessoas e os “fenômenos reticulares” que elas produzem são essencialmente diferentes das interações puramente somatórias das substâncias físicas. Tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa (Elias, 1994, p. 25).

As relações humanas devem ser entendidas como processos sociais dinâmicos e complexos, nos quais os indivíduos constituem umas às outras e são constituídos pelas redes de interdependência em que estão inseridas. No percurso metodológico desta pesquisa através dos caminhos trilhados nesse percurso, compreendidos nas datas que as entrevistas foram concedidas, na recusa em participar da pesquisa, nas limitações dos dados empíricos da entrevista concedida pela técnica do setor pedagógico, compreendemos as relações no SME, que são muito complexas.

Essas interações não são somatórias, ou seja, não podem ser reduzidas a uma simples adição de comportamentos individuais. Elas criam algo novo, como significados compartilhados, normas sociais e estruturas de poder. Observamos na declaração da conselheira: *“a falta de instrução as pessoas, pois às vezes se encontram perdidas e ainda os professores, profissionais diante dos desafios que é a educação inclusiva, porque é desafiante”* (CONSELHEIRA 2, entrevista, abril, 2024).

Em uma conversa, as palavras de uma pessoa não apenas rebatem ou chocam com as da outra, elas geram respostas, influenciam a situação, o tom e o diálogo, muda direções. Essa dinâmica na figuração do SME reflete a interdependência entre seus

indivíduos e mostra como essas interações influenciam diretamente na definição da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nesta perspectiva, Rezende (2021) contribui alertando sobre a necessidade da construção de uma política pública que atenda aos anseios da Educação Especial no município. “E, para isso, tem-se a necessidade em se elaborar uma política educacional inerente que considere a realidade local e as demandas dos beneficiários e executores” (Rezende, 2021, p. 72).

Para Kassar (2022) as políticas são como documentos norteadores, esses documentos funcionam como mapas ou bússolas para alinhar as práticas aos objetivos desejados, ajudando a manter a coerência e a uniformidade nas ações desenvolvidas. As políticas são formuladas e disponibilizadas como diretrizes ou orientações principais para guiar ações, decisões e práticas relacionadas a determinado tema.

Esses documentos norteadores estabelece um conjunto de princípios, objetivos e procedimentos que devem ser seguidos pelos indivíduos responsáveis por implementá-los. No caso de políticas educacionais, incluem orientações para gestores, professores e demais indivíduos do SME sobre como aplicar as normas, promover a inclusão ou alcançar metas definidas.

Nestas inter-relações marcadas pela balança de poder o CME compreende o seu papel em relação a definição da Política de Educação Especial.

Então, é uma responsabilidade muito grande né, porém eu costumo falar que eu sou uma ponte que liga né, as famílias, a escola. Eu sou porta voz dos professores, então a minha função é como se eu fosse um canal que liga esses grupos né, a um bem comum, que seria né, a política, esse alinhamento que precisa ser feito (CONSELHEIRA 1, entrevista, abril, 2024).

Então, a gente precisa de uma legislação para direcionar a escola, todos sabemos, mas... muitas coisas envolvidas. Qual meu papel nisso tudo? Talvez de silenciamento. (CONSELHEIRA 3, entrevista, abril, 2024).

Diante disso, desse possível silenciamento, dessa ponte que liga as famílias, declaradas pelas conselheiras. Compreendemos em Elias (1994), que o indivíduo não

é isolado ou autônomo em sua constituição e desenvolvimento. Ele é produto e participante de uma sociedade que o constitui e limita suas possibilidades de acordo com suas características sociais, culturais e históricas. O destino de alguém, portanto, é inseparável do contexto social em que está inserido. “O que advém de sua constituição característica depende da estrutura da sociedade em que ele cresce. Seu destino, como quer que venha a se revelar em seus pormenores, é, grosso modo, específico de cada sociedade” (Elias, 1994, p. 19).

Assim, o desenvolvimento e o destino da Educação Especial são profundamente influenciados por estas inter-relações. Isso significa que, embora cada aluno público da Educação Especial tenha características pessoais únicas, seu caminho de vida, suas oportunidades, possivelmente tem sido amplamente constituído pelas condições e pela organização que o SME tem ofertado e das políticas públicas educacionais em vigor.

O destino compreendido em Elias (1994), não é algo predeterminado de forma fixa, mas sim uma trajetória que depende das inter-relações de outros indivíduos, de outras figurações. Em uma sociedade que promove a inclusão e investe em políticas públicas para a Educação Especial, as possibilidades de desenvolvimento para os alunos com deficiência se ampliam. Já em contextos que negligenciam essas demandas, as limitações impostas dificultam o pleno desenvolvimento e a aprendizagem efetiva desses alunos.

Nesta análise, ao considerarmos as figurações do CME, é essencial recorreremos a abordagem do ciclo de políticas públicas de Ball (1994) para compreendermos como a política municipal de Educação Especial se apresentam, assim percebemos as fases de influência, produção textual e prática das políticas públicas manifestas nas dinâmicas de poder e dependência entre os indivíduos da figuração. O CME, enquanto órgão normativo e regulador, desempenha um papel fundamental na definição das políticas públicas educacionais, mas suas ações e decisões são especialmente marcadas por tensões que refletem diferentes interesses e percepções sobre a Educação Especial. Desta forma, é possível identificar com maior clareza os desafios estruturais e contextuais que influenciam as políticas públicas educacionais da Educação Especial no município.

No ciclo de Ball (1994), a fase de influência destaca o papel dos indivíduos externos, como a sociedade civil, as escolas e outros indivíduos, que buscam constituir as políticas públicas educacionais. Representa segundo Mainardes (2006), o ponto inicial das políticas públicas. É nesse contexto, que surgem as primeiras articulações, marcadas por disputas de poder e interesses, que influenciam diretamente a direção e os objetivos das políticas públicas em sua formulação inicial.

No caso da Educação Especial, as demandas das escolas, exercem pressão sobre o CME e a SEME, buscando que as políticas públicas de Educação Especial sejam formuladas, normatizadas. O CME se encontra no olho do furacão dessas pressões, mas as análises apontam uma desarticulação entre os diferentes indivíduos envolvidos. Contudo, conforme observado nas entrevistas a falta de articulação efetiva entre esses indivíduos, as atas do CME que não trazem discussões sobre esta política e a ausência de um cronograma de reuniões fragiliza a influência e participação efetiva no processo de formulação dessa política.

De acordo Mainardes (2006), a produção textual é caracterizada pela elaboração de documentos normativos. Assim, observamos que a fase de produção textual aparece nas tentativas da SEME de criar as diretrizes municipais para a Educação Especial. Entretanto, as análises nos mostram que essas iniciativas enfrentam entraves e possivelmente resistências, como destacado nas entrevistas por conselheiras ao mencionar que, embora as discussões foram iniciadas há anos, o processo de elaboração não foi concluído. Isso nos leva a perceber o impacto das relações de poder desequilibradas e das interdependências que permeiam o SME.

As análises nos indicam que os processos para a criação das diretrizes municipais para a Educação Especial estão estagnados devido a resistências internas e externas, bem como à falta de alinhamento entre os interesses do SME, ainda que sua criação esteja prevista no PME. Assim, sob a perspectiva eliasiana, essa dinâmica evidencia uma balança de poder instável, onde as ações de indivíduos dominantes e subordinados resultam em um bloqueio ou lentidão no avanço das políticas públicas para a Educação Especial no município.

Segundo Mainardes (2006), a fase do contexto da prática, é caracterizada pelo momento em que as políticas públicas são implementadas, essa fase é marcada por

lacunas entre o que foi planejado e o que é executado. Embora a SEME seja responsável por articular as legislações nacionais às necessidades locais, na implementação existe reações, respondendo a demandas específicas das escolas em vez de seguir uma lógica sistemática. As análises revelam que a configuração da política da Educação Especial tem acontecido baseada em demandas específicas das escolas, o que dificulta a implementação de práticas sistemáticas e alinhadas às legislações nacionais. Essa fragmentação é um reflexo direto das relações de poder e dependência no contexto educacional.

Nesse contexto, as figurações entre CME, SEME e escolas refletem as complexas interdependências e a "balança de poder" eliasiana. A ausência de um alinhamento no SME não apenas compromete a formulação da política municipal de Educação Especial, mas também afeta diretamente sua implementação e avaliação. Assim, defendemos que a política de Educação Especial no município necessita de uma base sólida que articule as demandas locais às políticas nacionais, para que em sua totalidade seja efetivamente inclusiva.

A inclusão do ciclo de Ball (1994) na análise das inter-relações estabelecidas nas figurações do CME e escolas na definição da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva permite identificarmos com precisão os desafios na implementação da política de Educação Especial. Neste sentido, defendemos que para superar essas dificuldades, é necessário fortalecer as articulações nestas figurações, promovendo maior equilíbrio nas relações de poder e garantindo que as demandas locais sejam efetivamente integradas às legislações nacionais. Para isto, torna-se necessário que esse movimento seja de esforço coletivo, com representatividade de todos os segmentos e ainda pautado na construção de uma política pública educacional que privilegie a inclusão.

Desta maneira, concordamos com (Kassar, 2022) as políticas públicas educacionais, especialmente no contexto da Educação Especial, devem ser planejadas e elaboradas com base em uma abordagem que contemple a inclusão e a equidade, construídas de forma colaborativa, envolvendo todos os segmentos da sociedade que atuam ou são afetados por elas, como gestores, professores, alunos, famílias e especialistas na área da Educação Especial. Sua elaboração deve considerar os direitos educacionais de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, priorizando o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos.

Assim, compreendemos que de acordo Mainardes (2006), no Contexto da Influência as ideologias são tensionadas. As dinâmicas de poder desempenham um papel crucial, pois é nele que diferentes indivíduos tentam legitimar suas perspectivas e interesses no cenário político. As disputas por hegemonia sobre o discurso e a agenda das políticas públicas revelam as interdependências e as tensões entre os indivíduos envolvidos. No caso das políticas públicas de Educação Especial, esse contexto é marcado, envolvido por uma pluralidade de demandas que buscam influenciar a construção de diretrizes inclusivas.

Entretanto, defendemos que a efetividade dessa etapa depende da capacidade dos indivíduos de articularem seus interesses e traduzirem suas demandas em propostas claras e coerentes. Concordando com (Kassar, 2022), no âmbito municipal, como observado no caso do CME, a falta de articulação entre os diferentes indivíduos pode comprometer a consolidação de diretrizes claras e robustas, dificultando a conexão entre as demandas locais e as orientações nacionais. Assim, destacamos o Contexto da Influência como um momento essencial para a definição da política pública para a Educação Especial.

Nessas inter-relações, o CME pende a balança de poder, necessitando de equilíbrio, visto ser um órgão de gerenciamento das políticas educacionais. O CME precisa atuar de forma estratégica, compreendendo as demandas específicas das escolas e alinhando-as às diretrizes educacionais nacionais para a definição da política pública de Educação Especial no município.

6 TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca
(Freire, 1996, p.73).*

Sob a ótica da Sociologia Figuracional, observamos que as figurações compostas pela SEME, CME e as escolas formam redes de interdependência que influenciam diretamente a formulação e implementação das políticas públicas no sistema de ensino. Essas redes, entretanto, apresentam desequilíbrios na "balança de poder", comprometendo a efetividade das ações inclusivas.

A pesquisa revelou a fragilidade do sistema municipal de ensino, marcado por tensões, desequilíbrios, embates e recusas que comprometem a efetivação de uma educação inclusiva. A ausência de regulamentações formais, lacunas normativas e práticas desarticuladas, colocam os alunos com deficiência em uma posição de "outsiders" no contexto escolar. Essas condições reforçam a necessidade de ações que articulem as demandas locais às diretrizes nacionais, promovendo um equilíbrio na balança de poder que caracteriza as figurações entre SEME, CME e escolas.

A ausência de uma legislação municipal específica para a Educação Especial evidenciou uma lacuna normativa que desarticula as práticas educacionais e enfraquece as políticas inclusivas. Essa ausência reflete lacunas significativas nos três contextos do ciclo de abordagem de política públicas de Ball (1994): influência, produção textual e prática, o que enfraquece a articulação entre as demandas locais e as diretrizes nacionais.

Nesse sentido, a ausência de uma política pública formalizada no contexto de produção do texto demonstra que o SME trabalha de maneira improvisada, ficando refém muitas vezes de interpretações de gestores. Essa situação reflete uma figuração na qual o poder é desigualmente distribuído, dificultando a criação de uma política inclusiva que atenda às especificidades do público da Educação Especial como apontam Jesus e Vieira (2011), a reorganização constante dos sistemas de ensino para atender às diferenças humanas ainda é um desafio a ser superado.

Nesse contexto, alguns questionamentos emergem das análises, a SEME junto ao CME realizou algumas iniciativas para elaborar as diretrizes municipais para a Educação Especial, entretanto, estão paralisadas, o texto produzido não foi socializado, dialogado com os indivíduos do SME, isto nos sugere que devido a resistências internas e externas e à falta de alinhamento entre os interesses dos indivíduos envolvidos.

Embora previstas no PME, próximo ao término da sua vigência, tais diretrizes não foram concluídas, evidenciando a balança de poder desigual que caracteriza a figuração no sistema de ensino. Essa dinâmica reflete como as tensões e interdependências dificultam a consolidação de uma política pública que contemple as especificidades da Educação Especial no município.

No contexto da prática, como apontado por Mainardes (2006), a política educacional é interpretada e recriada pela comunidade escolar, gerando desigualdades e práticas fragmentadas. Essa falta de regulamentação reflete as relações de dependência no SME. Escolas e SEME se tornam reféns de decisões individuais e improvisações locais, em vez de contar com diretrizes claras e alinhadas às normativas nacionais.

Segundo Mainardes (2006) nesse contexto, as políticas existentes são recriadas e reinterpretadas, o que frequentemente perpetua desigualdades e limitações. Observamos essa fragmentação das ações educacionais, na oferta desigual do AEE nas escolas, na falta de planejamento, de interação, de alinhamento e a indefinição do papel dos profissionais de apoio. Essas desigualdades evidenciam como a Educação Especial é vista como “outsiders” pelo SME, nos sugerindo concluir um possível descaso.

Estas evidências nos levam a refletirmos como acontece o trabalho pedagógico dentro das escolas com os alunos público da Educação Especial, sem uma legislação municipal que direcione o cotidiano escolar em suas demandas específicas. Concordamos com Prieto; Andrade; Souza (2017), sem planejamento, sem um alinhamento sistêmico, como vem sendo realizada a articulação para o alcance da aprendizagem desses alunos. Como as escolas tem garantido uma educação de qualidade, se não existe uma troca formal entre seus professores, se as especificidades desses alunos não são dialogadas formalmente.

Concordamos com Vigotski (2022) ao afirmar que, uma educação inclusiva efetiva requer planejamento consciente e intencional, com base em estratégias colaborativas que valorizem as potencialidades dos alunos e promovam seu desenvolvimento integral. Essa perspectiva é essencial, pois a inclusão escolar não se limita ao acesso ao ambiente escolar, mas requer o compromisso de criar condições que possibilitem o desenvolvimento integral de cada aluno com deficiência, considerando suas potencialidades, suas especificidades, e não apenas suas limitações biológicas e ou sociais.

Além disso, defendemos baseado nas ideias vigotskianas que, por meio da interação com professores, colegas e recursos educacionais apropriados, os alunos podem superar desafios e limitações e alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento. Isso significa que a inclusão escolar, precisa ir além de adaptações pontuais ou paliativas e até mesmo sem relacioná-las a objetivos, ofertando um currículo menor. É preeminente a oferta de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos no currículo escolar e incentivem seu progresso contínuo.

Além do mais, concordamos com Vigotski (2022) ao enfatizar a importância de um trabalho colaborativo entre professores, especialistas e familiares, pois esse entendimento articula esforços em prol da inclusão escolar, a escola precisa ser um espaço não apenas de aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente que promova o desenvolvimento integral do aluno. Sob esse olhar vigotskiano, a inclusão escolar, não é apenas um direito garantido em lei, é também um direito de transformação social, reafirmando que todos os alunos, independentemente de suas condições biológicas, têm o potencial de aprender. Concordamos especialmente com a ideia de que a inclusão escolar vai além do acesso ao ambiente escolar, da garantia da matrícula, sendo fundamental o aluno ser visto dentro das práticas pedagógicas, já garantidas pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, assim defendemos que a política pública de Educação Especial no município seja alinhada a esta política a fim de garantir a inclusão escolar em sua totalidade.

Desta forma, no contexto de influência, assim como Mainardes (2006) argumenta, as políticas educacionais para a Educação Especial no município estão sendo constituídas por dinâmicas locais, nas quais as relações de interdependência revelam tensões, recusas, embates e desequilíbrios de poder. Os “estabelecidos”, SEME e o

CME, frequentemente dominam as decisões, mas também enfrentam limitações estruturais e políticas que restringem a produção da política pública da Educação Especial no município. Essa ausência de legislação específica impede a elaboração de uma política efetivamente inclusiva e expõe os “outsiders” a práticas desiguais e fragmentadas.

Além disso, as inter-relações entre os indivíduos expuseram a importância de compreender as figurações não como estruturas estáticas, nulas, mas como dinâmicas marcadas por tensões, recusas, embates, negociações e disputas de poder. A balança de poder, manifesta no desequilíbrio entre as decisões centralizadas na SEME e o papel de gerenciamento, mediador, articulador, provocador de mudanças do CME, que, por sua vez, tem dificuldades e limitações em refletir sobre as demandas das escolas de forma sistematizada.

Assim, defendemos que o CME que se encontra no olho do furacão dessas pressões se articule através de cronograma regular de reuniões para dialogar, provocar discussões sobre as demandas locais para que provoque a elaboração em caráter normativo da política pública da Educação Especial no município, para que no contexto de influência essas discussões se transformem em orientações normativas, legislações robustas e claras.

Concordamos com Kassar (2022) ao argumentar que, a elaboração de políticas públicas educacionais para Educação Especial deve ser orientada por princípios de inclusão e equidade, promovendo a colaboração entre a comunidade escolar. Nessa elaboração é preeminente um esforço coletivo e estratégico, que seja capaz de relacionar as demandas locais às legislações nacionais a fim de garantir ao aluno o direito à educação inclusiva e de qualidade. Defendemos que as escolas sejam consideradas como produtoras de política pública educacional.

Neste sentido, defendemos baseado em Kassar (2022) o fortalecimento das inter-relações na figuração da SEME, CME e escolas para que nessas figurações as relações de poder sejam equilibradas a fim de promover maior articulação entre os indivíduos. Para tanto, sugerimos: um cronograma mensal de reuniões do CME, para que dialogue não apenas sobre as demandas apontadas pela SEME, mas também sobre as demandas tencionadas nas escolas; capacitação contínua dos professores,

gestores, profissionais de apoio e demais servidores da escola para que no contexto da prática, as políticas públicas educacionais não sejam interpretadas ou reinventadas segundo ideologias de seus executores; realização de fóruns e conferências municipais para promover o diálogo sobre as demandas locais; elaboração em caráter normativo da política pública municipal de Educação Especial, alinhada aos princípios nacionais da PNEEPEI para que o cotidiano das escolas seja orientado conforme a sua demanda local.

Desta maneira, sob a perspectiva eliasiana, compreendemos que essas ações podem reconfigurar as figurações do sistema de ensino e, assim promover relações de interdependência mais equilibradas aspirando que a política de Educação Especial no município avance de maneira planejada e inclusiva.

Assim, com foco no CME compreendendo o seu papel de grande relevância e potencial, na intenção de assegurar a política educacional. Esse tem papel decisório nas políticas públicas educacionais. O poder precisa ser tensionado nessa figuração para promover a implementação em caráter de legislação da política pública da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Rezende (2021) destaca o papel central do CME como catalisador de mudanças no sistema de ensino, incluindo a implementação de políticas educacionais como a da Educação Especial. Entretanto, também aponta um desafio crítico: mesmo que tenha a responsabilidade de propor e direcionar políticas, sua eficácia depende de como essas políticas no contexto da prática são executadas.

Desta maneira, o CME pode propor políticas educacionais e regulamentações, mas essas só se tornam efetivas se no contexto da prática, seus executores: gestores, professores, escolas e outros indivíduos do SME compreenderem a importância e relevância dessas políticas e assim implementarem em ações concretas no cotidiano escolar. Isso envolve a ideia de que o sucesso de qualquer política pública educacional não depende apenas de sua elaboração, mas também do contexto da prática, ou seja, de sua implementação pelos executores. Defendemos que, se não existir essa apropriação e comprometimento com a execução das políticas públicas educacionais, estas correm o risco de permanecer somente no papel, sem gerar impacto eficaz no sistema de ensino.

Com a análise do todo é possível compreender conforme Prieto; Andrade; Souza (2017) e Jesus e Vieira (2011), que é essencial que o SME se reorganize a fim de criar condições que promovam não apenas a permanência dos alunos nas escolas, mas a efetividade das políticas educacionais inclusivas. Que seja garantido o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência, que no cotidiano das escolas o ensino e as práticas pedagógicas sejam intencionais e planejados para os alunos com deficiência.

Sob a perspectiva da Sociologia Figuracional, a reorganização do sistema de ensino requer compreender as relações de interdependência na figuração do SME e como essas relações influenciam a política educacional de Educação Especial no contexto local. Para que a política municipal de Educação Especial seja elaborada em caráter de legislação é necessário que a balança de poder seja equilibrada, ou seja, que as decisões não aconteçam centralizadas apenas nos grupos "estabelecidos", mas que seja resultado de um diálogo inclusivo que incorpore as demandas dos "outsiders".

Além disso, o conceito de figuração permitiu compreendermos que o sistema de ensino é formado por redes de relações dinâmicas e interligadas, nas quais os acontecimentos e mudanças em uma parte causa um efeito em todo o restante. A reorganização é necessária para que a inclusão implique em transformar essas figurações e, assim gerar um ambiente onde as práticas pedagógicas e administrativas estejam alinhadas às políticas inclusivas. Neste sentido, essa reorganização requer a superação de práticas fragmentadas, limitantes e desiguais, substituindo-as por ações planejadas, colaborativas e intencionais para assegurar o direito à educação inclusiva como um compromisso social e político.

Assim, podemos entender que a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino apresenta-se de forma fragmentada e marcada por lacunas normativas e práticas divergentes. Essa fragmentação reflete relações de interdependência desiguais entre os indivíduos do SME e evidencia a necessidade de reequilibrar a balança de poder, garantindo maior representatividade e voz aos "outsiders".

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ASSIS, T. C de; O planejamento participativo atravessado pelo gerencialismo: reflexões sobre a formulação de Planos Municipais de Educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 18, e92643. Janeiro de 2024.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

_____. **Decreto nº 3. 298/1999**. Dispõe Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília:1999.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 30/2000**. Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. **Decreto nº 3.956/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Portaria nº 555/2007**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC. SEESP. 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010,** Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Decreto 7611/11.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Ministério da Educação. MEC - SEESP. Brasília, 2011.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 20 de dezembro de 25 de julho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

_____. **Decreto nº 11.697/2023.** Convoca a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2024. Brasília, 2023.

_____. Senado Federal. **PNE: entra na reta final sem cumprir maioria das metas.** 2023. Disponível em Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas — Senado Notícias. Acesso em 15 de maio de 2024.

_____. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga a vigência do PNE. Brasília, 2024.

Declaração de Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Acesso em: 16 fev. 2024.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: Inep, 2016.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2305 de 06 de março de 2006.** Sistema Municipal de Ensino. Conceição da Barra, 2006.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CME nº 033 de 04 de novembro de 2014.** Regimento Comum das Escolas do Sistema Municipal de Ensino. Conceição da Barra, 2014.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CME nº 038 de 26 de novembro de 2015.** Normas para o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino. Conceição da Barra, 2015

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2716, de 23 de junho de 2015.** Plano Municipal de Educação. Conceição da Barra, 2015.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, M. A. S. **Conselho municipal de educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial.** 2016, 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. M. C. **Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000: a lógica gerencial.** Anais, Trabalho apresentado na XXIV edição do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Vitória, ES: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2009. Disponível em anpae.org.br/simposio2009/300.pdf. Acesso em 15 de jan. de 2024

_____. R. M.C. **Políticas Inclusivas na Educação: Do global ao Local.** Texto do III Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. São Paulo, 2017.

GEBARA, A.; LUCENA, R. F. **Norbert Elias, poder e cotidiano.** ALESDE, Curitiba, v. 1. n. 1, p. 56-66, set. 2011

HERMIDA, J. F. (2006). O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar Em Revista**, (27), 239–258. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100015>. Acesso em 20/02/2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados / IBGE, Coordenação Técnica do Censo Demográfico.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em IBGE | Biblioteca | Detalhes | Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados / IBGE, Coordenação Técnica do Censo Demográfico. Acesso em 14/05/2024.

JESUS, D. M. DE.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, n. 41, p. 95–108, jul. 2011.

KASSAR, M. DE C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 51–68, 2018.

KASSAR, M. de C. M. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e53/1–29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LEPKE, S. **O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão**. 2019, 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019.

LIBANIO, F. C. **Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva: um estudo sobre a implementação na rede municipal de ensino de campo Mourão**. 2022, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, 2022.

LIMA, R. P. de. Análise da formulação e da implementação da meta 4 do Plano Nacional de Educação: tensões entre a inclusão total e a inclusão preferencial. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 14, e72002, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198119692020000100121&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 dez. 2023.

LUDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.- **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo - agosto, 2010. Disponível em <http://goo.gl/4CEzg9>. Acesso em 12 de jan de 2024.

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOZU, W C S. **O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais**. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João, 2014, p. 41-59.

NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em

Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016

_____. **Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra: um estudo de caso.** 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.

PEREIRA, L. J. **Inclusão escolar de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino em Imperatriz: uma análise a partir da implementação das políticas nacionais de educação especial do período de 2008 a 2021.** 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, MA, 2022.

PRIETO, Rosangela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; SOUZA, Marcia Maurilio. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal / School inclusion, permanence and right to learning: A study about trajectories and academic performance in a public school. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 389–404, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3830>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL. **Nossa história.** Conceição da Barra, 2024. Disponível em <https://conceicaodabarra.es.gov.br/quem-somos>. Acesso em 21 de julho de 2024

REZENDE, A. M. S. S. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal.** 2021. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho, Educação e Saúde** 2008, v. 6, n. 2, p. 213-232. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>. Acesso em 07/12/2023

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380–392, maio 2010.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e Sistema.** 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVEIRA, A. A. D; PRIETO, R. G. Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 28, n. 3, p. 719-737, set/dez. 2012. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em 12 de jan de 2024.

SILVA, M. O. C. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas.** 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2023.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**. 2009. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.

VIEIRA, F. P. **As políticas educacionais voltadas à educação especial no município de Ponta Grossa, PR**. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2022.

VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M. de; MARIANO, C. A. B. da S.; LACERDA, L. R. C. 10 anos da política nacional de educação especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 229–247, 2019. DOI: 10.21573/vol1n12019.87030. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/87030>. Acesso em: 12 fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho, 2000

_____. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia/ Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)**; revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — 2.ed. Cascavel, PR: Edunioeste, 2022.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA

ANO 2023	ATIVIDADES	ANO 2024	ATIVIDADES
		Janeiro	- Aprofundamento teórico - Observação participante - Análise dos dados - Escrita da dissertação
		Fevereiro	- Grupo Focal - Análise dos dados -Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação
Março	Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários).	Março	-Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação
Abril	Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários).	Abril	-Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Análise dos dados - Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação
Maior	Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários).	Maior	-Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Análise dos dados -Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação
Junho	- Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa	Junho	-Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Análise dos dados - Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação

Julho	- Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Revisão bibliográfica - Escrita da dissertação	Julho	-Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Análise dos dados -Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação
Agosto	- Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). -Qualificação do Projeto - Revisão bibliográfica - Análise documental - Escrita da dissertação	Agosto	(Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). -Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação -Requerimento da qualificação
Setembro	-Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Revisão bibliográfica - Análise documental - Escrita da dissertação	Setembro	(Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). -Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação -Qualificação
Outubro	- Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Aprofundamento teórico -Entrevista semiestruturada - Grupo Focal - Observação participante - Análise documental - Análise dos dados - Escrita da dissertação	Outubro	(Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). -Aprofundamento teórico -Escrita da dissertação -Abertura do processo de defesa
Novembro	- Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Aprofundamento teórico - Observação participante - Análise documental - Grupo Focal - Análise dos dados - Escrita da dissertação	Novembro	(Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). -Aprofundamento teórico -Finalização da dissertação -Defesa da dissertação

Dezembro	Cumprimento de crédito por meio de disciplinas e atividades complementares. (Publicação em periódicos científicos e participação em congressos e seminários). - Observação participante - Grupo Focal - Aprofundamento teórico - Análise dos dados - Escrita da dissertação	Dezembro	
-----------------	--	-----------------	--

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PROJETO: A configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Um olhar para o Nordeste Capixaba.

PESQUISADORA: Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes Leite

ENTREVISTADA: Coordenadora Municipal da Educação Especial

Objetivo: 1- Identificar a legislação municipal no que tange à modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Conceição da Barra, ES;

2- Compreender a configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O QUE PERGUNTAR?

1- Formação, perfil, história profissional?

2- Como a Educação Especial é organizada no município?

3- Existe uma política municipal educacional que estabelece a organização da Educação Especial?

4- Quais os entraves para a criação desta política e quais os desafios existentes pela não criação? (Em caso negativo da nº 2)

5- Como acontece o processo de escolha ou designação dos professores do AEE e profissionais de apoio e qual período é feito?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PROJETO: A configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Um olhar para o Nordeste Capixaba.

PESQUISADORA: Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes Leite

ENTREVISTADA: Pedagogo (a) E Diretor (a)

LOCAL DE ATUAÇÃO _____

FORMAÇÃO: _____

Objetivo: Compreender a configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva.
O QUE PERGUNTAR?
1- Formação, perfil, história profissional? 2- Em sua concepção na prática como tem se organizado a política educacional municipal da Educação Especial? 3- Quais os desafios e possibilidades para a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no município? 4- Como acontece a relação da escola com as famílias? 5- Considerando a existência de alunos matriculados na escola e no AEE da escola especial, como acontece a relação escola x escola? 6- Como acontece a relação professor AEE x professor do ensino regular, profissional de apoio x professor regular, profissional de apoio x professor AEE?

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

PROJETO: A configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Um olhar para o Nordeste Capixaba.

PESQUISADORA: Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes Leite

PARTICIPANTES: Coordenadora Municipal de Educação Especial, Pedagogo(a), diretor (a) e Membros do CME.

Nº DE ENCONTROS:

Objetivo: Contextualizar as inter-relações estabelecidas nas figurações do Conselho Municipal de Educação - CME e escolas na definição da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

ENCONTRO Nº 1

Considerando a política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, o PME na Meta 4 e o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva no município, quais os desafios e possibilidades para alinhamento com a política nacional de inclusão?

Metodologia:

- Apresentação dos participantes e proposta da pesquisa
- Leitura da Meta 4 do PME
- Tema do encontro
- Diálogo

ENCONTRO Nº 2

Diante dos desafios e possibilidades apresentados, o que se pretende fazer e quais são os entraves?

Metodologia:

- Apresentação dos desafios e possibilidades do encontro anterior
- Tema do encontro
- Diálogo

ENCONTRO Nº 3

Considerando os entraves e o que se pretende fazer, como podemos colaborar na definição da organização da política municipal de Educação Especial alinhada à política nacional de inclusão?

Metodologia:

- Apresentação dos entraves e o que se pretende fazer do encontro anterior
- Tema do encontro
- Diálogo

ENCONTRO Nº 4

Relacionando a posição que você ocupa na educação com a política nacional de inclusão, as possibilidades e como posso colaborar para o alinhamento do desenvolvimento da organização da Educação Especial municipal a política nacional de inclusão o que podemos fazer com tudo isso?

Metodologia:

- Fazer uma breve recapitulação dos encontros anteriores
- Tema do encontro
- Diálogo
- Agradecimentos

APÊNDICE E – Termo de consentimento da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr (a). _____, conselheiro/pedagogo/diretor/coordenador da Educação Especial (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: A configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Um olhar para o Nordeste Capixaba, sob a responsabilidade de ANA LUCILA RIBEIRO DANTAS FAGUNDES LEITE, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

A pesquisa tem como objetivos:

Geral:

- Analisar a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Conceição da Barra, ES.

Específicos:

- Identificar a legislação municipal no que tange à modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Conceição da Barra, ES;
- Compreender a organização da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- Contextualizar as inter-relações estabelecidas nas figurações do Conselho Municipal de Educação – CME e escolas na definição da política municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Para a realização da mesma serão implementadas estratégias de investigação, como: observação participante realizada na Secretaria Municipal de Educação, análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal com quatro encontros, sendo um a cada mês. As entrevistas serão respondidas por gravação em áudio e o grupo focal redigido a ata, ambos unicamente para fins de análise dos dados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver observação, entrevistas e grupo focal, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação em tela e alterar a dinâmica das relações ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição para o referencial das políticas públicas em Educação Especial na perspectiva inclusiva.

É importante dizer que os dados do município e dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, o nome do município e dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Ressalta-se a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Os dados da pesquisa serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a política educacional para a Educação Especial desenvolvida pelo Sistema Municipal de Ensino.

A sua participação na pesquisa é voluntária e caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo e você não mais será contatado (a) pela pesquisadora. Caso aceite será garantido o acesso aos resultados da pesquisa, em quaisquer etapas que for solicitado.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora ANA LUCILA RIBEIRO DANTAS FAGUNDES LEITE, nos telefones

XXXXXX ou XXXXXX. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Declaro que fui devidamente informado (a) pela pesquisadora responsável do presente estudo sobre os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO e tive a oportunidade de fazer perguntas, assim como, todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via deste termo de Consentimento, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, ES, ____ de _____ de 2023.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa A configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Um olhar para o Nordeste Capixaba, eu ANA LUCILA RIBEIRO DANTAS FAGUNDES LEITE, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 510/16, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, ES, ____ de _____ de 2023.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE F – Declaração da instituição coparticipativa

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CONCEIÇÃO DA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



CONCEIÇÃO DA BARRA, ES, ____ DE _____ 2023.

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “A configuração da política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Um olhar para o Nordeste Capixaba.” de responsabilidade da pesquisadora ANA LUCILA RIBEIRO DANTAS FAGUNDES LEITE, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Secretária Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de Conceição da Barra/ ES

Obs. Inserir o carimbo da Instituição.