

POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: CARTOGRAFANDO O ESPÍRITO SANTO

Denise Meyrelles de Jesus¹
Alice Pilon do Nascimento²

RESUMO

O objetivo deste estudo é cartografar as políticas de educação especial em uma perspectiva de inclusão. Tomamos como foco de análise as esferas públicas estaduais e municipais, bem como as escolas privadas de caráter filantrópico. Nossos sujeitos se constituíram em profissionais da educação – gestores, docentes e especialistas na área. A base da coleta de dados foram os grupos focais realizados em sedes de Superintendências Regionais de Ensino do Espírito Santo. Nossos olhares evidenciam que há um “corpus” de conhecimento que aponta para muitos movimentos de instituição de políticas educacionais, mas, ao mesmo tempo, para profundos desafios.

Palavras-chave: Políticas de educação especial. Inclusão escolar. Dispositivos de atendimento. Sujeitos da educação especial.

Este estudo foi realizado no período de dezembro de 2007 a julho de 2009 e seu objetivo central foi cartografar as políticas de Educação Especial em uma perspectiva da Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo. Entendemos que tal objetivo de investigação não se limita a nosso Estado e que, em outros Estados e Municípios, de acordo com suas peculiaridades, se buscou traçar outras cartografias, com destaque para os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e

¹ Bolsista CNPq-Pq – 2007-2010 – Professora do DEPS-CE/PPGE-UFES.

² Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC-CNPq.

Sergipe, com os quais estabelecemos interfaces teóricas, teórico-metodológicas e um diálogo acadêmico frequente.

Esse movimento teve início com os estudos nacionais e regionais coordenados por Bueno e Ferreira (2002) e Prieto (2003), nos quais se envolveram pesquisadores de todas as regiões brasileiras. A meta dos grupos era ter um mapeamento das condições de escolarização de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/talentosos.

No caso do Estado do Espírito Santo, tomamos como eixo de trabalho a organização em Superintendências Regionais de Educação (SREs) que são onze. Buscamos, inicialmente, conhecer como atua cada município, bem como o trabalho da esfera pública estadual.

Nessa meta por cartografar, estabelecemos dois eixos principais de investigação:

- a) a política de Educação Especial e seus dispositivos educacionais em uma perspectiva inclusiva;
- b) os sujeitos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Nossos protagonistas variaram nas diferentes SREs, o que nos fala das coligações de força em cada um dos espaços-tempos. Predominantemente, dialogamos com gestores dos setores de Educação Especial, pedagogos das SREs, secretários municipais de Educação, professores especialistas, professores de sala de aula comum, professores e gestores de escolas especializadas.

Podemos caracterizar nossos movimentos em quatro etapas.

- a) Ciclo de Visitas às SREs: com o objetivo de iniciar o conhecimento da realidade concreta com os seus

protagonistas (2º semestre de 2007). Foram realizadas 11 visitas que tiveram a duração média de quatro horas, organizadas sob a forma de grupos focais;

- b) Colóquio de Pesquisa em Políticas de Educação Especial/Inclusão Escolar do Espírito Santo: realizado na UFES (maio de 2008), com o objetivo de socializar com os representantes dos municípios e SREs “nossos olhares” sobre os dados e também socializar trabalhos realizados ou em realização em São Paulo (professoras Kátia Caiado e Rosângela Prieto) e Rio Grande do Sul (professor Claudio Roberto Baptista). O grupo também teve a chance de estabelecer suas trocas entre municípios e SREs em um momento dos dois dias;
- c) II Ciclo de Visitas às SREs e municípios que as compõem (2º semestre de 2008): teve por meta socializar para todos as discussões e avanços do I Colóquio e estabelecer novos olhares e trocas. Analisamos, ainda, aspectos básicos da “Política Nacional de Educação em uma perspectiva inclusiva” (SEESP – MEC, 2008). Propusemos aos grupos que se organizassem na tentativa de analisar e/ou propor as suas “políticas locais” de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva;
- d) II Colóquio de “Pesquisa em Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusão Escolar no Espírito Santo: dialogando com as produções dos municípios e superintendências”: foi realizado na UFES, em maio de 2009. Tivemos como objetivo principal apresentar nossos olhares para os dados do 2º Ciclo de Visitas e dialogar com o grupo e com o consultor, professor Cláudio Roberto Baptista (UFRGS). No segundo dia do evento, foram apresentadas pelas Superintendências (Afonso Cláudio,

Cachoeiro de Itapemirim, Colatina e Linhares) e pelos municípios (Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cariacica, Colatina, Guarapari, Linhares, Nova Venécia, Ponto Belo, Serra e Vitória) suas propostas preliminares de diretrizes locais. A plenária debateu amplamente as propostas apresentadas.

Acreditamos, conforme Boaventura de Souza Santos (2007), que, quando as ações locais são visibilizadas, fazem suas “existências”. De acordo com o autor, a academia precisa instituir ações que garantam que as produções de espaços remotos se façam presentes na universidade. Há que se valorizar, dialogar, trocar, contagiar-se com o agir do outro.

Estimamos que em torno de 800 pessoas, ocupando diferentes cargos nos municípios, Estado e instituições especializadas, participaram do estudo.

Quanto às ações da formação acadêmico-científica dos participantes do grupo de pesquisa, também consideramos cumprida a nossa meta de formação pela via grupal – “formar-formando-se”. Nesse sentido, trabalhamos juntos – doutorandos, mestrandos, bolsistas de iniciação científica do FUNCITEC – FAPES e do UFES-CNPq. Mesmo com diferentes níveis e formas de saberes, estabelecemos uma ação não hierárquica.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Interessa responder “Quem são os sujeitos” desta modalidade de educação ou da perspectiva de inclusão?

Para tanto, é preciso destacar que essa resposta é resultante de um recorte realizado a partir dos dados do 1º e do 2º ciclos da

pesquisa. A perspectiva assumida é a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentada nos grupos focais.

Elegemos o trabalho com grupos focais porque essa metodologia nos permite uma maior compreensão da realidade e suas ambivalências, pois conforme Gatti (2005, p. 10), essa metodologia é utilizada “[...] quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições [...]”. Para além, permite entender os processos de construção da realidade pelo grupo.

Encontramos, nos estudos de Jesus (2002, p. 195), a seguinte afirmativa: “[...] no que se refere à educação especial, ficava clara uma dificuldade em definir [...] sua clientela”.

Esse mesmo aspecto é analisado por Baptista (2003, p. 50), ao inferir sobre quem é o sujeito:

[...] esta pergunta é de difícil resposta mesmo para os profissionais da área visto que houve um alargamento desse grupo de sujeitos, acompanhando o avanço de formas mais recentes de conceitualização, como o conceito de necessidades educativas especiais.

Nossas análises evidenciam que os dados nos sinalizam que a categoria “deficiência auditiva” aparece atendida por 100% das SREs. Em contrapartida, em relação à “surdez”, apenas 60% delas afirmam que têm alunos surdos assistidos nos seus processos educativos. Esse dado nos levaria a pensar sobre uma postura teórica que ora nos falava de surdez, ora de “deficiência auditiva”.

As categorias que aparecem em menor proporção, quando perguntamos “quem são os sujeitos”, são: “surdo cegueira”, apenas 10% do conjunto das regiões apontam para esses sujeitos; “deficiência múltipla”, indicada por cerca de 50% da totalidade das regiões. Talvez possamos afirmar com isso que

os alunos não chegaram às escolas ou estão “segregados” noutros espaços. Quanto à “deficiência física”, quatro SREs não mencionam essa categoria como sendo sujeitos atendidos. Precisamos chamar a atenção para esse dado, visto que apenas 30% das regiões que compõem esta pesquisa sinalizam para esses sujeitos.

A “deficiência mental” é a categoria mais evidenciada. Segundo a OMS, 5% da população mundial apresenta deficiência mental. Em nosso estudo, a categoria se apresenta em todas as regiões.

Ao tomarmos a categoria “condutas típicas” (conforme indicava o artigo modelo utilizado pelo MEC), observamos que quase 50% das regiões identificam esse público como sendo público potencial. Estamos mais uma vez falando da dificuldade de acesso às informações e aos profissionais que podem colaborar para a identificação desse grupo. Trata-se de uma questão conceitual?

É preciso destacar que o “autismo” se evidencia em 64% das regiões. Encontramos 16 instituições especializadas. Em cada região, há, no mínimo, duas instituições. Quais as contribuições efetivas dessas instituições na responsabilização pelos diagnósticos, pelas informações, atendimentos ao próprio município? Necessário se faz entender se há aproximações, diálogos, tramas tecidas no percurso de escolarização com vistas à educação inclusiva. Quais diálogos e parcerias são de fato estabelecidos? Talvez estejamos diante de uma fragilidade da área.

É importante destacar que, do conjunto das regiões, cerca de 50% acrescentam que o seu público potencial é composto por crianças/adolescentes em situação de “dificuldade de aprendizagem” (sinalizam para os déficits de atenção,

transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outras). É um percentual significativo que nos leva a pensar: de quem são esses sujeitos? De que perspectiva falamos, quando identificamos esses sujeitos? Quais possibilidades concretas, de políticas públicas estão “direcionadas” a esse grupo?

Se nos debruçarmos sobre os dados do Estado do Espírito Santo, poderemos ainda nos perguntar: se o Estado, com 78 municípios, tem uma população estimada em 3.453.647 habitantes (IJSN, 2009), e se consideramos que, entre 10 e 15% da população apresentam deficiência, onde estão esses capixabas, alunos com deficiência? Estariam de fato incluídos nas matrículas apontadas no Censo Escolar da Educação Básica?

Dialogando com os dados relacionados com o segundo ciclo da pesquisa, em resposta à questão: “Quem são os sujeitos da educação especial/inclusão escolar?”, as análises ganham contornos qualitativos. Ou seja, observando as categorizações feitas a partir das transcrições dos grupos focais, é possível visualizar a dificuldade de identificação dos sujeitos por aqueles que estão envolvidos diretamente com as ações das Secretarias de Educação (Educação Especial/inclusão escolar). O aluno chamado “da Educação Especial”, a incidência dos sujeitos nomeados com necessidades educacionais especiais por deficiência e a (não) identificação dos sujeitos atribuída ao “laudo médico” são presentes nos dados coletados no processo de pesquisa.

O problema que colocamos tem sido debatido e estudado sob diferentes pontos de vista, a partir de diversas posições teóricas e metodológicas. “[...] Entretanto, análises e discussões continuam se fazendo necessárias” (PADILHA, 1997, p. 12).

Uma das maiores expectativas da escola, quanto à matrícula, acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais por deficiência na escola, diz respeito à apresentação do laudo como identificação. A existência do laudo supõe (im)possibilidades de intervenção pedagógica. Vejamos:

Não temos laudo e, isso fica difícil de trabalhar. Não sabemos qual é o tipo de deficiência do aluno, ou que tipo de síndrome que ele tem. É muito difícil chegar para a gente um aluno com laudo para a gente poder trabalhar com o aluno (Transcrição 2º ciclo SRE Colatina).

No conjunto, nossos dados evidenciam que, em 90% das superintendências analisadas, há a incidência de sujeitos com necessidades educacionais especiais por deficiência.

Então na verdade, o aluno com deficiência, ele está lá sendo um problema entre aspas, que tem que ser resolvido única e exclusivamente dentro da escola, porque não tem um apoio, não tem apoio de ninguém, não. Ninguém vem perguntar como eu estou trabalhando com o aluno e quais os resultados que eu tenho conseguido com meu aluno (Transcrição 2º ciclo SRE Barra de São Francisco).

Consideramos importante, então, entender que visão teórico-epistemológica os envolvidos nos processos pedagógicos relacionados com a Educação Especial/inclusão escolar têm e que refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas e nas propostas das Secretarias Municipais de Educação.

Padilha (1997, p. 9) argumenta que

[...] as características interpretadas como distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e para se adaptar ao meio escolar são consideradas como problemas unicamente do indivíduo. Os desvios estão nele. Tal concepção está marcada tanto na prática pedagógica de sala de aula [...] como na legislação que estabelece os

subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, na área da deficiência mental.

Uma outra questão diz respeito às dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos que não são considerados pelas escolas com nenhuma deficiência. Se, por um lado, existe a dificuldade da escola e dos sistemas de ensino em “identificar” os sujeitos da “Educação Especial”, por outro, temos os que não são “deficientes”, mas estão por algum motivo comprometidos com os processos de aquisição e construção do conhecimento. A nossa dificuldade é a grande demanda que está chegando de alunos com dificuldade de aprendizagem. O problema está na ensinagem ou está na aprendizagem? (Transcrição 2º ciclo SRE São Mateus).

Surgem novas possibilidades de ampliarmos o diálogo para além de identificar os sujeitos. Parece-nos importante compreender quais práticas pedagógicas temos construído para responder às necessidades educacionais especiais demandadas por esses alunos. Quais respostas temos dado às perguntas que são tecidas cotidianamente no universo da Educação Especial e da inclusão escolar? Quais respostas teóricas, epistemológicas e práticas temos conseguido formular? De que forma temos encarado esse desafio que também é das práticas organizativas, da gestão e pedagógicas?

Reconhecemos que é uma pergunta “simples” de caracterizações “complexas”. Muito mais que nos limitarmos às respostas, continuamos com perguntas!

AS POLÍTICAS INSTITUÍDAS E INSTÍTUNTES E OS DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS NO ESPÍRITO SANTO

Nossa luta em torno da educação inclusiva/inclusão escolar abarca a preocupação com a garantia não só da presença física

do aluno com necessidades educacionais especiais na sala, mas também com a implantação de uma política que favoreça a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Essa reflexão é indicada por Meirieu (2005), quando nos fala que o princípio que fundamenta a institucionalização da escola é a garantia de aprendizagem a todos os alunos, sem nenhuma reserva. Para o autor,

Abriu a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (2008) reafirma: a inclusão escolar deve iniciar-se na educação infantil; o atendimento especializado tem como objetivo elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas; o atendimento especializado busca disponibilizar programas de enriquecimento curricular, como ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. É necessário que esses elementos estejam articulados com a proposta pedagógica do ensino comum.

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

permanência e ensino com qualidade a todos os alunos ainda é um grande desafio, pois o movimento de inclusão escolar conflita-se com a necessidade de investimentos na formação dos docentes para o trabalho com a diversidade, reestruturação das escolas nas esferas filosófica, pedagógica, estrutural e de gestão, construção de novas perspectivas de trabalho docente e de processos avaliativos e de releitura do currículo escolar que por se fundamentar em uma sequência rígida de conteúdos, acaba por não contemplar as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Em 2008/2009, colocamos em ação a segunda fase do estudo no qual buscávamos problematizar com os profissionais envolvidos: qual a política de Educação Especial implementada em seus municípios? Quais os dispositivos de atendimento? Quem são os alunos da Educação Especial? E como se dá a formação inicial e continuada de professores? Foi justamente esse segundo momento que nos possibilitou realizar o 2º Colóquio de Pesquisa em Educação Especial/Inclusão Escolar: dialogando com as produções das Superintendências e dos Municípios, cujo objetivo foi possibilitar que esses segmentos, a partir das discussões levantadas na segunda fase da pesquisa, apresentassem suas políticas em ação, externando seus desafios, possibilidades, movimentos, idas e vindas, enfim, processos que vinham sendo construídos para que os alunos que demandavam apoios específicos de escolarização tivessem esse direito garantido.

O processo de inclusão escolar tem impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas, para os profissionais das escolas. Assim, a escola comum necessita aprender como trabalhar com alunos que apresentam esses variados tipos de deficiências. Para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário refletir a

respeito da implementação de políticas públicas para a inclusão escolar que fomentem a formação do professor e, conseqüentemente, reflitam na prática educativa.

Nossas reflexões destacam cinco principais categorias que emergiram durante as apresentações dos participantes: 1) Política de inclusão escolar por meio de centros especializados; 2) Política de Educação Especial estruturada em salas multifuncionais e ações colaborativas; 3) “Política de dependência”; 4) Política de trabalho colaborativo; 5) Formação continuada em serviço.

Nesta primeira categoria, fica explícita a caminhada de alguns municípios em busca da inclusão escolar por meio da implantação de políticas que visem ao direito à educação, tomando a Educação Especial como um campo de conhecimento materializado na organização de núcleos e centros de atendimentos educacionais especializados, como apoio à escolarização dos alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns.

[...]. A ênfase inicial do trabalho realizado pelo CEMP foi dada aos atendimentos individuais [...]. Hoje, um ano após o início dos trabalhos do CEMP, a ênfase é dada ao acompanhamento a orientações às unidades escolares, por toda a equipe (MUNICÍPIO “C”, 2009, p. 3-4).

A segunda categoria nos mostra as políticas de inclusão escolar de alguns municípios, fundamentadas a partir das salas multifuncionais com ações colaborativas por parte de professores especialistas e itinerantes. Os trechos que seguem indicam um pouco da política nesses municípios e a dinâmica das salas multifuncionais:

SALA MULTIFUNCIONAL - O município escreveu em 2008 o projeto para receber os equipamentos para montagem da sala multifuncional. Foram contempladas 08

escolas, localizadas em diferentes pontos da cidade [...]. O serviço se caracteriza por atender no contraturno esses alunos através de atividades que estimulem o raciocínio lógico, a memorização, a atenção e outras funções psicológicas superiores necessárias à aquisição do conhecimento. Além do atendimento ao aluno há, também, orientação ao professor e/ou pedagogo para o trabalho na sala regular. TRABALHO COLABORATIVO [...] (MUNICÍPIO “G”, 2009, p. 2-3).

Como se trata de um programa, a sala multifuncional não pode sustentar sozinha a política de inclusão escolar de um município. No caso dos municípios que aqui apresentamos e que optam pelo Programa da sala multifuncional, a política é mesclada e ampliada com as ações colaborativas dos professores especialistas dentro das escolas.

Na terceira categoria, encontramos evidências de que alguns municípios ainda não instituíram suas políticas e a organização da Educação Especial está focalizada na dependência de instituições e na ação de alguns profissionais.

Nossas unidades escolares não dispõem de infra-estrutura adequada para os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso acontece por não ter uma política pública direcionada para atender a Educação Inclusiva [...] os alunos de deficiência mental grave e médio são matriculados na APAE, já os de deficiência leve são na verdade ‘integrados’ na escola, sem atendimento qualitativo, pois a maioria dos professores não tem preparo [...] (MUNICÍPIO “BF”, 2009, p. 2-3).

A função ou significado de uma política pública é organizar uma ação em prol de um público com recursos públicos. São medidas de intervenção administrativa ou de aplicação orçamentária do Estado, do Poder Público (BONETI, 2006).

A inclusão escolar e seus pressupostos têm apontado uma educação mais democrática, na qual a diversidade e a diferença se tornam questões comuns dentro da sala de aula e não mais questões de discriminação e exclusão. O professor é peça-chave nesse movimento, mas não é o único. Outros atores devem participar do processo de inclusão e da ação educativa.

O texto deste município mostra que a indicação do trabalho do professor especialista é de ser um apoio ao professor regente.

Atualmente 51 escolas de Ensino Fundamental, das quais 32 possuem sala de recursos, e 12 Centros de Educação Infantil – CMEI são assistidos pelos profissionais especialistas da área da Educação Especial/Inclusiva por meio de um trabalho itinerante. Os 85 professores especialistas são orientados a realizarem um trabalho colaborativo com os professores das salas regulares na busca de uma efetiva inclusão (MUNICÍPIO “MS”, 2009, p. 2).

Dentro dessa perspectiva, o profissional da Educação Especial tem a importante tarefa de, por meio de seu trabalho, sensibilizar professores e escola, apontando-lhes o caminho do trabalho em colaboração

Quanto a última categoria em destaque, a formação continuada em serviço, esse se constituiu em dado que perpassa todas as SERs. Em alguns casos, é percebida como a formação continuada em serviço e, em outros, a formação do professor especialista em Educação Especial. Percebe-se, nos discursos dos profissionais, que os movimentos instituídos na rede estadual de ensino para investimento na formação continuada dos docentes aparecem como um dos momentos centrais. Acredita-se que ações são de grande relevância para que os sujeitos promovam reflexões teórico-práticas sobre as questões de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos cotidianos escolares e, em especial, no contexto da sala de aula.

Os fragmentos que trazemos evidenciam a organização das SERs em relação à formação dos profissionais para o atendimento especializado, como pode ser analisado a seguir:

Acontece, quinzenalmente, no Centro Especializado, a formação de professores que tenham em suas turmas alunos com necessidades especiais, ofertando vagas aos profissionais da rede estadual (SRE 3, 2009, p. 7-8).

Entendemos que a formação continuada em contexto pressupõe uma discussão dos problemas locais e, dentro do coletivo, uma busca de soluções, sem esquecer as questões em nível macro. Nóvoa (1995) defende a prática da formação continuada como aquela que tenha dimensões coletivas na contribuição da emancipação e autonomia profissional. O autor argumenta, ainda, que a formação continuada deve preparar professores com responsabilidade para o desenvolvimento profissional e participação na implementação de políticas educacionais.

Podemos perceber que há movimentos no Estado para que seja garantido aos alunos o cumprimento do direito social. Vislumbramos iniciativas, em quase todos os municípios capixabas, visando à criação de setor de Educação de Especial nas Secretarias de Educação como forma de instituir e sistematizar políticas públicas favorecedoras da inclusão desses alunos nas escolas do sistema regular de ensino. Trata-se de movimento recente e as equipes de gestão estão em processo de constituição, bem como os dispositivos de apoio. O Estado tem se movimentado. Neste momento vivemos o desafio de educar na diversidade.

Se encontramos ações políticas e pedagógicas para a inclusão dos alunos nas escolas de ensino comum, encontramos, também, forte dependência aos trabalhos realizados pelas escolas de ensino especializado, principalmente quando discutida a escolarização de alunos com maiores comprometimentos.

É evidente que reconhecemos o fato de termos um longo caminho a ser trilhado para que todos os alunos tenham garantido acesso, permanência e ensino com qualidade nas escolas de ensino comum. O Estado tem movido ações, conjugado forças e buscado “[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais eqüitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores” (MEIRIEU, 2005, p. 24).

Por outro lado, a descrição analítica da realidade sinaliza que há muito a ser constituído e que o Poder Público, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), não pode mais poupar esforços no sentido de garantir um futuro que ainda não é, mas pode vir a ser, como nos argumenta Boa Ventura de Souza Santos (2007).

Em síntese, o Estado convive simultaneamente com condições promissoras e com situações que se colocam aquém do humano.

ABSTRACT

The objective us this study is to make cartography of the politics of Special Education in a inclusive approach, as delimited in the state of Espírito Santo, Brazil. We took as unity of analysis the public system, as will as the private institutions which provide services in the area. To collect

data we used focal groups, conducted in the state regional boards of education. The main results indicate out to movement towards to as the institutionalization of educational politics which point out to possible responds to the educational process of students with especial needs education.

Key words: Politics of Special Education. School Inclusion. Dispositives of Schooling. Subjects of Special Education.

REFERÊNCIAS

- 1 BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, (Org.). **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.
- 2 BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- 3 GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- 4 GIVIGI, Rosana do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

- 5 JESUS, Denise Meyrelles. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos.** Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: PPGE, 2002.
- 6 MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed. 2005.
- 7 NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- 8 PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** São Paulo: Plexus, 1997.
- 9 SANTOS, Boaventura de Souza. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

RECEBIDO EM: 24-3-2010

APROVADO EM: 15-4-2010