

# ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES<sup>1</sup>

Júnio Hora Conceição<sup>2</sup>

Gildásio Macedo de Oliveira<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente texto visa a estabelecer reflexões acerca do modo com o qual professores (as) do Ensino Comum e especialistas em Educação Especial, gestores (as), representantes da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES) e familiares observam as políticas públicas de acesso e de permanência do público alvo da Educação Especial na Escola Básica, no intuito de dialogar sobre os pressupostos, que asseguram tal direito e analisar como a perspectiva de inclusão é vista por pessoas que estejam no entorno do público atendido. Desse modo, a pretensão é contribuir com pesquisas sobre a temática, com vista em ampliar o debate para que tal direito seja cada vez mais assegurado pelo Estado.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Direito. Acesso e Permanência. Educação Básica.

## RESUMÉN

Este documento tiene por objeto establecer las reflexiones sobre la forma en que los maestros(as) de la Educación Común y expertos en Educación Especial, administradores(as), los representantes de la Secretaría Municipal de Educación de Vila Velha (ES) y la familia observan las políticas de acceso público y permanencia del público objetivo de la educación especial en la Escuela básica con el fin de hablar sobre las condiciones para garantizar ese

---

<sup>1</sup> Este estudo se constitui como parte do projeto de pesquisa “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e coordenado pelos professores: Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros dos grupos de pesquisa: “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” e “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas e inclusão escolar”.

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela Universidade do Federal do Espírito Santo (UFES - 2015.1). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - DEDC X - 2013). Licenciatura Plena em História pela Universidade Anhanguera - Campus Taboão da Serra (SP - 2009). Desenvolve pesquisas em História da Educação e História da Política Pública de inclusão e permanência do público alvo da Educação Especial no Ensino Superior. E-mail: jhora1988@gmail.com

<sup>3</sup> E-mail: gildasio@bol.com.br

derecho y examinar cómo la perspectiva de la inclusión es visto por las personas que están en los alrededores del público atendido. Por lo tanto, la intención es contribuir a la investigación sobre el tema, con el fin de ampliar el debate a la que este derecho sea cada vez más garantizado por el Estado.

**Palabras-clave:** Educación Especial; Derecho; Acceso y Permanencia; Educación Básica.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, com viés inclusivo na Educação Básica, faz parte dos desafios a serem enfrentados na contemporaneidade, após a obrigatoriedade jurídica e o consenso social ocidental pela democratização da Educação e universalização da mesma.

Neste sentido, é que objetivamos, aqui, discutir e analisar a escolarização do público alvo da Educação Especial, no ensino comum da Educação Básica, no município de Vila Velha (ES), em que, neste estudo, ocorreu por meio de grupo focal, ocorrido em dois momentos: o primeiro, em 30 de abril, e o segundo, em 11 de maio, ambos em 2015.

Formado numa escola pública do referido município, com a participação de representantes do corpo docente (comum e especialista), gestão, representantes da Secretaria de Educação e familiares de estudantes, que fossem do público alvo da Educação Especial, o grupo focal teve por direcionamento refletir como tem se manifestado a aplicação da política educacional para esse público, na Educação Básica comum.

O presente texto visa a propor análise entre as falas de quem participou do grupo focal em Vila Velha (ES), a partir de conceitos de figuração, interdependência e equilíbrio de tensões presentes em Norbert Elias (2011), para que possamos observar em que medida se concretizam as relações interpessoais no ambiente escolar.

Nesse sentido, assumimos o estudo das políticas educacionais adotadas, que possam nos ajudar a compreender diferentes aspectos dos processos de continuidades e de discontinuidades, das concepções e de crenças relativas à educabilidade de pessoas com deficiência em nossas sociedades recentes.

## 2 OPÇÃO METODOLÓGICA

Ao elegermos o grupo focal, na condição de instrumento de coleta de dados, foi por compreender a possibilidade de riqueza quando se tem distintos pontos de vista tratando do mesmo tema. De acordo com Gatti (2005), a técnica do grupo focal vai além de uma entrevista coletiva, pois “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

Torna-se importante destacar que o grupo focal foi pensado primeiramente em um único encontro, o qual foi realizado no dia 30 de abril de 2015. Todavia, percebemos que foi necessária a realização de um segundo encontro, o qual aconteceu no dia 8 de junho de 2015, pois os representantes das famílias não compareceram naquele primeiro. Cabe ressaltar também, que todos os integrantes dos grupos focais foram previamente escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação, sem intervenção da equipe de pesquisa.

Assim, elegemos a técnica do grupo focal por oferecer uma multiplicidade de pontos de vista, que foram aflorados devido ao próprio contexto criado, principalmente, devido à interdependência entre os sujeitos. Portanto, os significados, processos emocionais ou acordos estabelecidos ficaram evidentes, fatos esses, que, com outros meios, dificilmente teríamos percebido (GATTI, 2005).

Nesse sentido, mergulhamos nos dados captados com o objetivo de compreender como se estabelecem as inter-relações dos familiares com os profissionais, que atuam nos serviços de apoio à escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial, em paralelo a uma reflexão sobre a relação entre os objetivos, a concepção de gestão e as ações do setor de Educação Especial.

A análise e a interpretação dos dados foram conduzidas pelo referencial teórico de Elias (1993), destacando, principalmente, questões que tangem à configuração, ao equilíbrio de tensões e à interdependência. Assim:

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo da configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente pela ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, apenas como pluralidades, apenas com configurações (ELIAS, 1993, p. 249).

Nesse sentido, quanto maior a dependência da relação, maior será a expressão do poder estabelecido, levando em consideração, em concordância com Elias (1993), que toda relação humana perpassa por algum nível de dependência da existência da outra pessoa.

Assim, consideramos o fator hierarquia, como sendo um ponto relevante na análise dos discursos proferidos. Portanto, entende-se que, conforme a configuração se organiza, os indivíduos adotam uma postura de maneira mais regular e específica, que passa do controle externo a uma autoc coerção.

Esse sistema pode ser observado em Norbert Elias (1993), e com base nele, tentaremos contribuir para a reflexão de que as relações sociais se consolidam por meio de uma série de contradições, das quais estamos sujeitos a todo instante. Assim:

[...] a compreensão de que os indivíduos, em interdependências, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e de transformação e o entendimento de que o poder é uma ocorrência cotidiana que faz parte das relações humanas. Nesses argumentos, as noções de figuração e de equilíbrio ou *balança* de poder, desenvolvidas por Norbert Elias, se fizeram primordiais (SOBRINHO; ALVES, 2013, p. 49).

Os autores nos convidam a pensar que tais questões, em longo tempo histórico, são marcadas por tensões e processos que orbitam nessas contradições.

Essas contradições não são necessariamente “ruins”, mas algo que nos compõe na dinâmica de complexidade, que a sociedade ocidentalizada vem assumindo enquanto existência histórica, bem como seus possíveis fios condutores dos relacionamentos tecidos e que tentaremos conduzir de forma metodológica neste estudo.

### **3 O EXERCÍCIO DA ESCUTA**

A tarefa de pensar um sistema inclusivo perpassa pela superação da lógica capitalista da acumulação, em detrimento da exploração do trabalho e também do processo caritativo e solidário adotado na filantropia.

Cabe frisar que esse prisma ainda se legitima nas políticas recentes. Portanto, defende-se uma prática educacional mais crítica, que se articule com o macrosocial, mas que não perca a essência da escola, ou seja, do que constantemente e em forma longa em seu processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer (JESUS, 2012).

No entanto, existe, nessa seara, um campo complexo de fluxos das políticas públicas, da legislação e de como a sociedade se insere na consubstanciação e efetividade das questões técnicas e burocráticas, constituídas por meio da ideia de direitos civis e sociais que a atual sociedade ocidental assumiu. E essas questões esbarram no direito à universalização da Educação.

Dessa forma, Leis como a Constituição Federal Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, mas fundamentalmente em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, direcionam para uma recente historicidade das obrigações para o Estado e entidades por ela assistidas, como a escola regular enquanto parte do Estado, em lidar com o público alvo da Educação Especial. De acordo com a Resolução citada:

Art. 2º: 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).

O referido artigo reporta para a obrigatoriedade dos sistemas de ensino, os quais devem efetivar um mapeamento da demanda real de atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. A partir disso, os mesmos deverão criar sistemas de informação cuja interface se ligue aos órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para que possam atender as variáveis implícitas ao processo formativo de alunos com aquele perfil (BRASIL, 2001, p. 1).

Notamos que, burocraticamente, há um processo histórico, o qual podemos caracterizá-lo pela “interdependência” entre a legislação, o sistema de amparo para com o público alvo e a sociedade civil. Dessa forma, torna-se importante pensar numa rede que conecte sujeitos e instituições, quando falamos da sociedade que compõe o Estado.

A teoria elisiana contribui conosco para uma análise, que nos direciona para diferentes concepções de administração e de gestão da Educação. Nesse sentido, quando iniciamos a escuta do público alvo, provocando sobre o que seria o “ideal” e quais as perspectivas dos sujeitos envolvidos. De pronto, uma representante da secretaria afirmou que:

Dizem que os nossos alunos são do século XXI, os professores são do século XX e as escolas são do século XIX. Ai você vê as coisas que estão vendo e como tornar esse processo prazeroso, tanto pro professor como pro aluno. Que a gente vê muito essa questão as afetividades, o campo da afetividade, eu falei isso, mas agora a escola nos cobra um olhar diferenciado. Na época do tradicionalismo já vinha um currículo estabelecido, já vinha uma postura do professor, que tem que ser “assim”, e se o aluno não se adequar ele ta reprovado e acabou (REPRESENTANTE DA SECRETARIA 1).

Levando em consideração a existência de um processo social, de acordo com Elias (2011), consideramos que nessa fala, fez-se uma análise pela perspectiva da constituição histórica da humanidade, abordando mudanças estruturais em que:

[...] podemos distinguir duas direções principais nas mudanças estruturais das sociedades: as que tendem para maior diferenciação e integração, e as que tendem para menos. Além disso, há um terceiro tipo de processo social, no curso do qual é mudada a estrutura da sociedade, ou de alguns de seus aspectos particulares, mas sem haver tendência de aumento ou diminuição no nível de diferenciação e integração. Por último, são incontáveis as mudanças na sociedade que não implicam mudança em sua estrutura (ELIAS, 2011, p. 208).

No curso da problematização do grupo focal, uma gestora trouxe seu posicionamento, em que discorreu sobre a forma com a qual a perspectiva inclusiva da Educação Especial vem sendo gestada processualmente e aponta questões contraditórias.

Não é um processo tão fácil só pra nossa discussão. Nós precisamos da ajuda da família, e isso é algo que foi plantado politicamente na sociedade, que a escola é um local justamente pra essas crianças ai passar um momento enquanto não tem ninguém pra ficar com eles em casa, por isso que tem que ser estudado numa

amplitude maior, um diálogo maior, não só nas escolas, mas, também na sociedade (GESTORA 01).

Observou-se que a gestora teve a percepção de que a inclusão, assim como a Educação, de modo geral, é um processo também macro-político. Sua visão foi permeada por uma análise acerca da lógica assistencialista e caritativa e, neste caso, em relação ao público-alvo da Educação Especial.

O que nos aparentou na sua colocação, foi que, nessa política “plantada”, há a intenção de transformar a escola em um depósito de pessoas, devido às crianças “não terem ninguém para ficar em casa”, como a própria gestora afirmou. Notou-se que, o (a) professor (a), nessa lógica, assume o papel de um (a) cuidador (a) ou, no máximo, um (a) tutor (a) de crianças, o que nos permitiu considerar como sendo um problema histórico na Educação Especial.

Elias (2001) aponta para um debate acerca das concepções históricas de permanência e em processo de transformação de longa duração. Segundo Elias (2001), sujeitos que se deixam de observar como parte de um grupo, mesmo estando nele e atuando diretamente, abre a perspectiva para questões que aparentam “não ter solução”, dado que:

Quando passamos da camada dos acontecimentos individuais e singulares para a camada mais abrangente que abarca também as posições e figurações sociais dos indivíduos, então abrimos caminho para um tipo de problema que fica oculto e inacessível, caso nos limitemos a problemas históricos individuais (ELIAS, 2001, p. 46).

Caso seja essa a questão, considerou-se que ficou evidente, no posicionamento adotado, que a proposta de uma escola com a perspectiva inclusiva inicia com entraves tais como “o diálogo maior” e que seus anseios refletem no conjunto da escola ou são reflexos dos mesmos.

Por outro lado, há de se considerar sua preocupação com a ampliação do debate envolvendo a sociedade. Porém, cabe questionar, de que sociedade a gestora se referiu e qual o papel da escola na sociedade. Endossando esse discurso, outra gestora afirmou que:

A [...] falou uma coisa certa, antes nós tínhamos o tradicional, o aluno tinha que se adequar à escola e aos professores, hoje em dia não, hoje em dia o professor ele tem que se adequar ao aluno, ele tem que ter um horário individual em grupos pequenos.

Porém a mudança foi só de mentalidade, foi só teórica, porque as nossas salas continuam lotadas com 35 alunos. Como é que o professor vai conseguir ter um olhar diferenciado pra 35 alunos? E o professor de área, que a cada 50 minutos ele entra numa sala diferente? Como que ele vai conhecer o seu aluno, as deficiências, as habilidades de cada aluno? Isso é uma deficiência da escola (GESTORA 03).

Notamos, ao analisar o que disse a gestora 03, que existe um posicionamento contrário ao modelo vigente da política municipal de Vila Velha (ES). Os argumentos ancoram-se nas salas lotadas e o pouco tempo destinado do profissional da “área” atuando como bi-docente.

Cabe explicar, aqui, que a bi-docência é uma particularidade do município, mas que extrapola o determinado pela Resolução 4/2009<sup>4</sup> (BRASIL, 2009). Assim, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno inverso, os (as) alunos (as) teriam o auxílio do (a) professor (a) no turno dos (as) mesmos (as). No entanto, essa ação parece refletir no entendimento do que seria o AEE; fato evidenciado na fala da gestora 01, que parece confundir o AEE com aulas de reforço escolar.

Interessante, ontem, nós estamos com uma professora de reforço no matutino, pedi à Secretaria de Educação, pois o número de crianças do 4º e 5º ano que estão escrevendo bastão, não sabem letra cursiva [...]. Corri, arranjei uma professora de reforço, falamos com os pais, fizemos uma reunião [...]. Chegou uma mãe lá ontem [...], “Estou muito nervosa, nem deixe a professora descer porque se não eu dou um murro na cara dela<sup>5</sup>”, [...] “porque eu recebi esse bilhete aqui ó, e sou obrigada agora a mandar o meu filho de manhã duas vezes por semana (GESTORA 01).

Conforme o que prevê o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, de 1994, o AEE “é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 1994, p. 7).

Essas possíveis faltas de diálogo e de entendimento mínimo, por parte dos (as) agentes envolvidos (as) na educação dessas pessoas, podem acarretar consequências trágicas, pois, conforme o caso narrado, a professora poderia ter sido agredida. Para a sociedade em que

<sup>4</sup> Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

<sup>5</sup> Quando a gestora citou esta situação, ela se referiu a uma mãe, que chegou à escola e sugeriu agredir a professora que enviou-lhe o bilhete.

vivemos, é punível na condição de crime por lesão a outra pessoa, o que seria permissível em outro tempo e espaço, regida por outros conceitos – nem piores, nem melhores destes que vivemos, mas inseridos no contexto e na dinâmica social estabelecida e própria.

O padrão de agressividade, seu tom, sua intensidade, não é hoje exatamente uniforme entre as diferentes nações do Ocidente. Mas essas diferenças, que de perto às vezes parecem muito grandes, desaparecem se a agressividade das nações “civilizadas” for comparada com a de sociedades em diferentes estágios do controle das emoções (ELIAS, 2001, p. 183).

Para contribuir com esta análise, uma das gestoras traçou apontamentos acerca da nossa relação com o mundo e com a Educação, em que:

Hoje, talvez o sistema esteja sacrificando muito o profissional, em nome dessa obrigatoriedade, da lei. Nós temos um caso de que o aluno, a mãe exige que ele fique todo o tempo na escola, e o aluno com múltiplas deficiências. A gente vê que o aluno não aguenta, o professor não aguenta lidar com aquele aluno o tempo inteiro, sem um ambiente adequado, é muito sacrificante (*sic*) (GESTORA 3).

Todavia, esse “sistema” deve ser observado na sua composição. Entretanto, não conseguimos realizar no momento, pois, tais questões perpassam para além da relação com a família, como, por exemplo, pelo regime e carga horária de trabalho, pela relação do Estado com aquele determinado grupo social, dentre outras tantas inimagináveis em qualquer estudo.

De toda forma, tem repercussão, de modo amplo, mesmo que certos atos não se posicionem explicitamente contrários ao processo em que estão inseridos. De um modo ou de outro, há um posicionamento implícito no fato de, por exemplo, não se manifestar.

Afirmamos isso, por considerar que o campo do saber é permeado pelo processo ensino-aprendizado e, por isso, requer cautela para a observância das distintas concepções de mundo, de sociedade, de família, de escola etc, além de tantas outras esferas que circundam estudantes, inclusive aqueles (as) tidos (as) como impossibilitados (as) de aprendizagem.

Tais questões perpassam por locais endógenos e exógenos da Educação e é necessário serem tratadas, de modo que a problematização se estenda por campos para além do que circunda este (a) ou aquele (a) ator (atriz) social. Assim:

A prática pedagógica, aspectos do currículo escolar, bem como questões político-ideológicas intra e extra-escolares, são fatores que precisam ser investigados para que se entenda melhor o processo de produção do fracasso escolar. [...] quando esta é utilizada para se referir a um resultado que retrata um desempenho abaixo das expectativas acadêmico-pedagógicas, descrito pela escola e/ou pela família da criança (ALVES, 1999, p. 13).

Tais pontuações fizeram emergir dos debates, questões sobre a avaliação dos (as) alunos (as), que compõe o público-alvo da Educação Especial. A professora do ensino regular levantou uma possibilidade de avaliação integrada, afirmando que:

Poderia avaliar o aluno no seu dia-a-dia, como ele se comporta em sala de aula, as atividades que ele faz com a professora colaboradora, no seu dia-a-dia. Não dar prova, a prova não quer dizer nada que aquele aluno tá aprendendo, que ele aprendeu. Eu o que eu acho, entendeu? (PROFESSORA DE ENSINO COMUM 1).

Nesse sentido, a representante da Secretaria Municipal contribuiu ao refletir sobre avaliar o processo de avaliação, no sentido de reforçar a importância de alterações nesse, independente se é voltado para o público-alvo da Educação Especial.

A avaliação é possível sim! Acho que não precisa ser a prova, às vezes a escola se apega muito à prova, ao instrumento “prova”, mas em contrapartida, o que a gente percebe é uma ausência de sistematização da avaliação. “Ah, vamos avaliar o menino no dia-a-dia!”, mas o que é essa avaliação do dia-a-dia, qual a proposta, que sistematização existe, você tá observando o que, qual é o objetivo? Isso não tem, entende? Então se perde, ao passo que não pode (abre aspas), não deve, não é o melhor critério, precisa ter um sistema, uma forma de avaliação, uma oportunidade de avaliação sistematizada, e a gente não consegue [...]. A legislação nos dá amparo pra isso, por mais que os próprios sistemas de ensino não façam, que chega no final do ano é preciso fazer a “Provinha Brasil”, que é igual pra todo mundo, o “PAEBES” que é igual pra todo mundo, vem a avaliação sistêmica e nivela todo mundo, atropela todo mundo (REPRESENTANTE SECRETARIA 2).

Percebeu-se que a representante da gestão municipal inferiu que a escola não possui critérios para avaliação. Notou-se, ainda, que o olhar do (a) gestor (a), por vezes, diferencia do que é observado pelo (a) professor (a). Para além disso, percebemos a existência de relativa necessidade de observância sobre o papel do Estado e dos sujeitos que operam os seus processos.

Em contrapartida, a representante da Secretaria 02 criticou a avaliação sistêmica, porém, ao mesmo tempo, colocou-a numa posição central. Provavelmente, devido aos ranqueamentos: por exemplo, segundo a Prova Brasil de 2013<sup>6</sup>, o aprendizado adequado (coeficiente e avançado) das escolas municipais de Vila Velha, em relação à Língua Portuguesa do 5º ano (49% dos alunos se enquadram como conhecimento adequado) e ao 9º ano (apenas 28%), em relação à Matemática do 5º ano (42 % adequado) e ao 9º ano (apenas 12%), sendo que até 2022 a média deve subir para 70%.

Nessa perspectiva, o sujeito da educação que era a preocupação do (a) professor (a) acabou ficando insignificante diante às constatações e, por consequência, as escolas tornam-se locais de disputa acirrada para atingir metas e tudo que “atrapalha” deve ser ponderado.

A fim de não perder de vista o objetivo que se limita a compreender as inter-relações dos pais e professores e a relação com a política de inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino comum, recorremos a Elias (1993), o qual estaca que o padrão da sociedade exige e proíbe mudar, passando a se configurar de forma que, em conjunto com isto, move-se o patamar do desagrado e medo, socialmente instilados. E desponta a questão dos medos sociogênicos como um dos problemas fundamentais do processo civilizador” (ELIAS, 1993, p. 15).

Nesse sentido, percebeu-se que a cobrança da sociedade, em relação aos *rankings* fomentados por fontes diversas, entra em conflito com a cobrança política da inclusão de todos e essa tensão é percebida nas falas destacadas. Completamos, atribuindo uma fala de Elias (2006), quando afirma que,

Assim, as pessoas do século XX atribuem frequentemente seu mal-estar à cultura do desenvolvimento da ciência natural e da tecnologia, que levaram à descoberta das armas atômicas ou à poluição do meio ambiente, **ao invés de atribuir a responsabilidade às sociedades que elas mesmas formam entre si** (grifo nosso) (ELIAS, 2006, p. 205).

---

<sup>6</sup> Dados extraídos do site: <http://www.qedu.org.br/cidade/2730-vila-velha/aprendizado>, em 27 de agosto de 2015.

Além disso, a constante troca com o poder público pode direcionar a possibilidades antes não conquistadas e que só foram possíveis, mediante a configuração naquelas relações. Entretanto, se os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar não se articularem na condição de um grupo, a proporção de controle estabelecida poderá se tornar cada vez maior, implicando numa forte dependência funcional (ELIAS, 1993).

Esse controle social, necessariamente, não é algo pré-determinado por um (a) ou por outro (a) ator (atriz) social, mas deriva do “equilíbrio de tensões” das distintas esferas sociais, as quais estamos inseridos (as). Dessa forma, no processo de mudança individual e social, todos (as) os (as) atores (atrizes), que estão ao nosso redor, também participam na ação, omissão, passiva ou ativamente. Ou seja, até a abstenção tem influência no “jogo” social.

Comumente, os grupos tendem a reproduzir aquilo que o estabelecido determina, até mesmo, o modelo de sociedade que deseja.

Norbert Elias (2011) se refere a este tipo de problemática da seguinte maneira:

Neste esforço, duas ideias não muito compatíveis são confundidas com frequência: a noção de que indivíduo e sociedade – “ego” e “sistema social” – seriam duas entidades existindo independente uma da outra, sendo o indivíduo considerado a realidade concreta, e a sociedade tratada como epifenômeno, – e a noção de que as duas são planos diferentes, mas inseparáveis, do universo formado pelo homem (ELIAS, 2011, p. 213).

Assim sendo, indagar o plano macrosocial, contribui para problematizar a esfera microssocial, uma vez que, ao nos voltarmos diretamente para as falas dos familiares, percebemos que ratificam as falas dos (as) gestores (as), o que endossa o discurso de que a escola deve ser um local para deixarem os (as) filhos (as) e deixam em segundo plano, a proposta de que a escola apresenta.

Eu comprei um computador só pra ele, por que ele tem que fazer as tarefas, então tem que pesquisar esse negócio tudo. E isso pra ele é fácil, pesquisar é com ele mesmo. Mas, por outro lado é uma preocupação total: tanto em casa. Aqui graças a Deus entrou, trancou o portão, sei que ele não vai escapulir (FAMÍLIA 5).

Observa-se que a leitura que o mesmo familiar faz dos (as) alunos (as) público-alvo da Educação Especial, coloca-os (as) em um lugar de inferioridade. “No caso do meu neto é o seguinte: “ele não é, ele não frequenta a sala dessas professoras aqui. Ele apesar toma remédio controlado, ele **estuda no meio da galera normal**”<sup>7</sup> (FAMÍLIA 5).

O que ficou latente no grupo focal foi a ênfase na limitação dos (as) alunos (as), chegando a tal ponto, que um dos familiares coloca em dúvida a capacidade do seu ente em executar as tarefas escolares, como se as pessoas atendidas na Educação Especial se resumissem às questões de caráter medicamentosas, como uma constante doença a ser curada.

Vimos, aqui, o reflexo da fala da Secretaria de Educação reproduzida pelos familiares. Percebeu-se que o que se considera é o resultado do processo de aprendizagem – a nota de uma avaliação.

Seleção justa? Que seleção justa é aquela de escalar aquela árvore? Então, assim, o atendimento vai ser diferenciado, a avaliação vai ser diferenciada. **O meu filho não vai nunca fazer uma prova como os alunos da turma dele. Nunca não, ele não vai fazer, eu não creio**<sup>8</sup> (FAMÍLIA 6).

Notou-se que há esquecimento de que a aprendizagem é um processo, e que a avaliação é uma consequência do mesmo. Quando provocados, os familiares conseguiram perceber algumas aproximações do que venha ser uma Educação Inclusiva, como se pode observar na fala a seguir:

Agora eu vi, o violino é meu filho, o violinista é a família e a escola e o que vai dar harmonia. E essa execução é a sociedade. E o mundo, o mercado e trabalho seria a plateia, foi essa sensação que eu tive. Por que meu filho subiu o laudo de deficiente, mas ele não tem nada de incapaz, não é incapaz de nada (FAMÍLIA 2).

Corroborando com essa linha, a Família 3 completa:

Só que há alguns anos atrás eles não tratavam como autismo. Eles tratavam como loucura, né? Eles falavam fulano é louco, fulano tem um filho maluco, era assim que eles falavam ta entendendo? Só que eles não são malucos. Eles não são loucos eles simplesmente são especiais, são diferentes das outras pessoas (FAMÍLIA 3).

---

<sup>7</sup> O grifo é nosso.

<sup>8</sup> O grifo é nosso.

Percebe-se ainda, que a configuração do sistema direciona a relação da família com os profissionais que atuam nos serviços de apoio. Nesse sentido, a bi-docência acaba sendo um fator plenamente defendido pelos (as) professores (as), familiares e/ou demais responsáveis.

Provavelmente, esse fato ocorre devido à relação trabalhista envolvida ou por questões de afinidades/dependência. A falta de integração das políticas públicas educacionais, principalmente entre o estado e as prefeituras, acarreta na quebra de relações historicamente constituídas. Essas são, ainda, prejudicadas pelos *rankings* e pelo conceito de “escolas referências”. Assim:

[...] ela sente uma segurança de eu tá ali do lado pra poder realizar. Não que ela não consiga, ela até consegue, mas, ela já tem aquele hábito de ter uma segurança: - “Ah ela está do meu lado eu vou conseguir realizar”. Mas, ela pode também conseguir sem a nossa presença. Por que quando for, igual à diretora falou, quando ela for pro primeiro já do estado, o ensino médio, aí acontece o que? O choque. Por que não tem esse trabalho colaborativo, por que os alunos nossos daqui do ano passado que tava no nono, o pai vive encontrando com a gente e fala assim: “Aí dona [...], não dá! Ele lá no canto tadinho e ninguém dá atenção pra ele”. (PROFESSOR AEE 2).

Aqui, o trabalho colaborativo acaba reforçando a dependência do estudante daquela profissional. E, por conseguinte, o (a) professor (a) associa como ponto negativo o serviço ofertado pelo outro ente federado que não segue o modelo adotado na prefeitura, fato esse ratificado pela diretora 1, quando disse que:

[...] muitos pais no final do ano tem esse pânico aqui: "Uma mãe me pediu pra reprovar o aluno para ele não ir para os anos iniciais do [...]".<sup>9</sup> Dai eu disse: “Mãe ele tem que prosseguir, eu não posso fazer isso”. “Mas no estado não vai ter, e depois vem vestibular...”. Eles se sentem tão acolhidos e tão amparados. Então a palavra é pânico né. E depois quando sair daqui como que vai ser?” (DIRETORA 1).

Frisamos que além da relação interna do (a) estudante, profissionais da educação e a família, precisa-se refletir, também, sobre o que não está diretamente nas mãos da escola. Dizemos isso, embasando-nos na fala da professora especialista, que aponta algumas dessas questões, tal como a necessidade de cobrança junto ao Estado. Assim:

Na ausência da família o responsável é o Estado pela educação, tá na lei, e o representante do Estado é você, então internaliza. Porém quando a gente fala em

---

<sup>9</sup> Suprimimos o nome original para preservar as identidades.

responsabilidade do Estado, a gente personifica, o Estado responsável, eu sou funcionária pública, então sou eu, não, não é só isso, eu tenho uma atribuição muito grande, eu, escola, professor regente, nós profissionais da educação, porém as políticas públicas de educação tem uma contribuição maior ainda, essa ausência de articulação demonstra essa fragilidade, uma política extremamente mínima, mínima, mínima que é capaz de garantir somente o recurso humano pra fazer o enfrentamento imediato, não é pra resolver o problema, é pra fazer o enfrentamento imediato e pronto. Com a ausência de articulação entre os setores, com a ausência de viabilizar recursos mais específicos que a educação especial necessita (*sic*).

Mesmo fazendo essas colocações, entendemos por necessária a lembrança de que a personificação do Estado por meio do (a) ator (atriz) que o representa é um risco aos princípios da liberdade, bem como a médio e longo prazo, estes tendem a proporcionar tensões nas democracias contemporâneas e no rompimento com processos democráticos, incidindo diretamente na apropriação da coisa pública pelos interesses privados.

Esses interesses transitam por entre os interesses de classe, quando uma tenta suplantar a outra e implantar o seu modo de viver, configurando processos civilizadores tais quais julgamos, portanto necessários, e por mais que para Elias (2011), “essa explicação classista das crenças e ideais sociais implícitos na teoria sociológica já não é satisfatória em nosso século” (ELIAS, 2011, p. 223), mas nos ajudam a explicar diversas vertentes pelo viés da divisão econômica e da expropriação da riqueza pela exploração do trabalho de muitos em prol do lucro de poucos.

Dessa forma, quando interesses privados suplantam interesses públicos, a máquina pública passa a ser utilizada para benefícios classistas por parte daquela que estiver no controle, em que, na nossa compreensão, fragiliza o serviço público como, por exemplo, falta de investimentos, para que haja então um descrédito do mesmo e os processos “naturais” sejam, como observamos, os de privatizar. Assim, a representante da Secretaria afirmou que:

Nessa Gestão nos tentamos fazer uma parceria com a Secretaria de Ação Social para conseguir vale social para os meninos irem pra escola de ônibus. Porque a gente consegue o transporte escolar na zona rural, então Terra Vermelha, Xuri<sup>10</sup>, você tem o transporte escolar que leva os meninos com deficiência pra escola. Ah preciso

---

<sup>10</sup> Bairros da região periférica e distante do centro da cidade de Vila Velha (ES).

levar no médico num outro horário. Não tem! Preciso levar na APAE no outro horário. Não tem! Só pra de casa pra escola e da escola pra casa e ponto. Então a gente tentou uma parceria com a Ação Social, pra Ação Social comprar o vale social pra gente distribuir pras famílias pelo menos dos alunos surdos. Porque aí a gente poderia aglomerar os meninos surdos em duas ou três escolas. A gente tem meninos surdos espalhados pela rede toda, uma escola com um menino surdo só é ruim porque ele não tem par linguístico e aí isso é um entrave de trabalho, não é bom, gasta-se mais, porque você tem um professor bilíngue, você tem um interprete pra atender um menino só, se ele tivesse numa escola com mais meninos surdos você teria uma mobilidade melhor desse trabalho, ou seja, fica muito mais caro do que você ter o vale e aí a gente não conseguiu que a Ação Social comprasse pra gente, a Secretaria de Educação não pode comprar, isso é o que eles dizem, né! Que a Secretaria diz, não pode comprar e a Ação Social não consegue comprar para a Educação (*sic*).

Características das sociedades industrializadas, os processos de privatizações estabelecem os interesses do privado sobre o público e a gestão em Educação, em Vila Velha, tal como apontaram as falas acima, não está distante desta realidade.

Elias (2011) afirma que além dos interesses de classe, existem outras questões que internalizam esses processos e que requer a nossa atenção na condição de membros de uma sociedade marcada por interesses particulares.

Cabe destacar que esses interesses particulares não estão aqui sendo considerados como nocivos puramente por serem particulares. Assim sendo, os consideramos nocivos, a partir do momento em que os interesses de um (a) ator (atriz) e/ou o seu grupo ignora todo um contexto social, em prol de seus interesses, na tentativa de manter-se no poder pela exclusão e exploração dos outros. Dessa forma, Elias (2011, p. 224) nos diz que:

As teorias refletem os ideais das classes emergentes em sociedades industrializadas em expansão são substituídas por outras, dominadas pelos ideais de classes mais ou menos tradicionais, em sociedades altamente desenvolvidas, cujo crescimento alcançou ou ultrapassou seu ponto culminante.

Note-se que as inter-relações estabelecidas entre os pais e profissionais são, de certa forma, conduzidas pela direção dada que o sistema municipal define e é ratificada pelos (as) gestores (as), que por suas vezes, atendem a outras questões em outras esferas governamentais.

Isso não significa que as relações são fixas e determinadas. Percebamos ainda questões caritativa nas falas, e que mesmo que implicitamente exista a defesa de um *status* construído em torno de um privilégio de atendimento de uma escola específica e se perde a noção de enxergar a política educacional na perspectiva inclusiva de forma macro, fato esse, nitidamente evidenciado por um dos familiares.

E no caso, assim, até que a Secretaria conseguisse uma professora foi uma luta, e Graças a Deus consegui uma professora que é mãe de autista também. É a [...]! E a [...] veio pra cá, sentava com ele quando ele não queria ficar na sala de aula, brincando, mostrando, contando formiguinha. Então, ela fez um trabalho fantástico de inclusão, então eu, não to aqui assim bajulando ninguém, o [...] <sup>11</sup> é pra mim, foi e vai continuar sendo a melhor referência de autismo em Vila Velha (FAMILIA 3).

Das formas mais distintas, o que entendemos por desvalorização da coisa pública vai se dando, e como já citamos, a falta de investimento é uma delas. Frisa-se que além dos recursos financeiros, a quantidade de profissionais é pífia, frente às necessidades de demanda para um funcionamento eficaz, de modo que consiga superar os problemas na qualidade da gestão educacional, desde as instâncias governamentais ao “chão da escola”.

O que nos complica enquanto sociedade é o fato de, por vezes, esquecermos que existem justamente diversas figuras interdependentes e quando uma dessas deseja manter ou mudar a estrutura de poder, pode usar de diversas ferramentas que, muitas das vezes, não nos damos conta.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entendemos como de fundamental importância, que os debates sobre a gestão em Educação ampliem, de modo que consigamos superar as dificuldades postas, em prol de uma Educação que contemple a variedade do público a que atende. Além disso, para que possa contribuir para um mundo onde as oportunidades de acesso ao conhecimento

---

<sup>11</sup> Nome suprimido para preservar a identidade de quem fala e de quem é falado.

historicamente construído sejam reais, mas principalmente, que as possibilidades de acesso às condições dignas de existência sejam atingidas por todos (as).

Nessa senda, vimos que as famílias ponderam a importância do seu papel na educação de seus pupilos. Percebemos, também, a necessidade de espaços, tanto internos como externos à escola, para que o diálogo aconteça e que os objetivos possam ser alinhados e, assim, possamos vislumbrar uma Educação voltada para o sujeito e menos focada no resultado quantitativo que supostamente reflete o processo.

Portanto, a fala a seguir sintetiza a importância das inter-relações dos pais com os profissionais que atuam nos serviços de apoio à escolarização de estudantes com deficiência.

Tem que ter também apoio da família né. A gente também tem que ajudar eles. Conforme eu falei, eu to meio perdida, to tentando recuperar tudo isso, to conseguindo levar adiante. Mas, eu acho que eu faço bastante, por que eu nunca passei por essa experiência. Mas, eu tento ajudar ele na medida do possível, que eu acho que eu tenho que ajudar. Sabe? (FAMILIA 3).

Por fim, corroboramos com a ideia das inter-relações entre familiares dos (as) estudantes público-alvo da Educação Especial e os profissionais de apoio, em que podem surgir tensões que favoreçam, de um lado ou de outro, a construção de possibilidades mais positivas quanto a uma Educação Especial inclusiva de modo a contemplar processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Edson Pantaleão. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: Senado Federal, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2**, Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. **Resolução nº. 4 do Ministério da Educação**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 8ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 13ª. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Prova Brasil**. Disponível em:  
<http://www.qedu.org.br/cidade/2730-vila-velha/aprendizado>, em 27 de agosto de 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Vol. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva**. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA,

Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória/ES: EDUFES, 2012. P. 203-218

SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 323-338, jul./set. 2013.