

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS-ES E AS IMPLICAÇÕES COM O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Márcia Alessandra de Souza Fernandes
Mestre em Educação pelo PPGE/UFES
Professora das redes municipal de São Mateus e estadual do Espírito Santo

Edson Pantaleão
Professor Doutor do PPGE/UFES
Pós-Doutorando da Universidade Federal do Rio Grande de Sul (Bolsista
CNPq-PDJ/UFRGS)

Resumo: Analisa a história da educação especial no SME local, observando seu percurso a partir da atuação do Conselho Municipal de Educação de São Mateus-ES (CME/SM). Opta por um estudo de caso do tipo etnográfico. Com base nas elaborações teóricas de Norbert Elias, concebe o CME/SM como uma figuração de indivíduos provenientes de variadas ordens sociais, cujas relações, presentes na dinâmica de suas vidas, os inter-relacionam a outras figurações e, nessa condição, interferem nelas e sofrem suas interferências. Salienta que o CME/SM avança na sua dimensão técnica, mas, ainda não consegue avançar na dimensão política de forma a mobilizar seus grupos e a tensionar mais a balança de poder.

Palavras-chave: Política de Educação Especial. Conselho Municipal de Educação. Sistema Municipal de Educação.

Abstract:

Analyzes the history of special education in the local Municipal Education System (SME) local, watching his journey from the work of the Municipal Council of São Mateus-ES Education (CME/SM). Opts for a case study of ethnographic. It is based on the theoretical elaborations of Norbert Elias, conceives the CME/SM as a figuration of individuals from different social orders , whose relations present in the dynamics of their lives, interrelate with other figurations and, as such , affect them and suffer their interference. It is stresses that the CME/SM advances in its technical dimension, but still can not advance the political dimension to mobilize their groups and the more tense the balance of power.

Keywords: Special Education Policy. Municipal Council of Education. Municipal Education System.

Introdução

O presente texto remonta nossa pesquisa de mestrado¹ que teve como objetivo analisar as inter-relações estabelecidas nas figurações do Conselho Municipal de Educação de São Mateus/ES (CME/SM), na dinâmica de definição da política municipal da educação especial, a partir de uma abordagem qualitativa, delineada como um estudo de caso do tipo etnográfico. Ao tomarmos o CME nesses termos, apropriamo-nos das elaborações definidas por Norbert Elias (1897-1990), de quem utilizamos os conceitos de figuração, interdependência e balança de poder.

A partir de Elias, concebemos o CME/SM como uma figuração de indivíduos provenientes de variadas ordens sociais, cujas relações estabelecidas na dinâmica de suas vidas os tornam inter-relacionados a outras figurações. Ao concebermos o CME/SM como uma organização social, constituída de indivíduos inter-relacionados, procuramos identificar suas coerções, isto é, o jogo de forças que o mantém numa instável balança de poder, no exercício de sua competência como instância de proposição, acompanhamento e fiscalização das políticas educacionais no âmbito do Sistema Municipal de Educação de São Mateus (SME/SM).

Nesse texto, ocupamo-nos de relacionar a história da educação especial no SME local, observando seu percurso a partir da atuação do seu CME, órgão normatizador, fiscalizador, mobilizador e de controle social. Para a organização e sistematização dos dados, recorreremos às legislações, atas, entrevistas e observação participante.

Política de Educação Especial: um curto percurso

A história da política de educação especial em São Mateus possui um curto percurso. Segundo Gonçalves (2010), a Rede Municipal teve suas primeiras

¹Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiro e mexicano”, financiado pelo CNPq, e coordenado pelos professores: Dr. Reginaldo Celio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Dr^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa: “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas e inclusão escolar”.

experiências de 2001 a 2004, quando uma professora começou a atender estudantes com deficiência em uma sala de recursos numa escola municipal. Com a morte da professora, em 2004, a organização da recém-nascida modalidade sofreu grande abalo e, para prosseguir com o trabalho, naquele mesmo ano, o Município participou de curso ofertado pelo MEC, quando aderiu ao programa federal para organizar um plano de ação e uma formação de professores na perspectiva inclusiva (GONÇALVES, 2010).

No ano seguinte, informa-nos a mesma autora, com a implantação do curso “Saberes e Práticas da Inclusão-Educação Infantil e Ensino Fundamental”, o Município capacitou 135 professores. Em 2006, outros 342 docentes receberam a mesma formação, ano também em que foi criado o Núcleo de Educação Inclusiva Municipal (NEIM), que apresentaremos adiante.

Nos oito primeiros anos do atual milênio, São Mateus foi administrado pelo mesmo prefeito (PSB), em mandatos consecutivos (2001/2004 e 2005/2008), e a mesma secretaria municipal de educação esteve sob o comando da mesma secretária e equipe de gestão. Tendo optado pela organização do próprio Sistema Municipal de Educação (SME), em 2004, o CME/SM, seu órgão normatizador, em 2008, elaborou várias normatizações, dentre elas, a Resolução 04/2008², que “regulamenta e estabelece normas para atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais nas instituições de educação infantil e fundamental”. Esta resolução organizou o trabalho no âmbito do Sistema ao determinar competências e prioridades, oferta, currículo, formação de professor, salas de recursos, centro de referência, além de esclarecer sobre o público-alvo e o próprio reconhecimento da modalidade.

Além de novos representantes no Executivo e na Secretaria, 2009 também trouxe mudanças para a educação especial: o definitivo fechamento do NEIM, que apresentaremos mais adiante, e a aposta no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos. A Tabela 1 mostra o movimento

² Substituída pela atual Resolução 12/2014.

das matrículas da educação especial na educação infantil e no ensino fundamental, a partir de 2008.

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em São Mateus.

| Ano | População estimada | Geral de matrícula | Matrícula de Educação Especial por Dependência Administrativa | | | |
|------|--------------------|--------------------|---|-----------|---------|-------|
| | | | Estadual | Municipal | Privada | Total |
| 2008 | 100.655 | 26.448 | 81 | 201 | 198 | 480 |
| 2009 | 101.613 | 26.256 | 34 | 110 | 213 | 357 |
| 2010 | 109.028 | 26.094 | 57 | 178 | 16 | 251 |
| 2011 | 110.454 | 25.929 | 123 | 240 | 16 | 379 |
| 2012 | 111.832 | 25.858 | 101 | 271 | 16 | 388 |
| 2013 | 120.725 | 25.597 | 130 | 259 | 28 | 417 |
| 2014 | 122.668 | 25.305 | 112 | 272 | 22 | 406 |

Fonte: IBGE (2014); INEP (2014).

Nota: Dados adaptados pela autora.

De início, chamamos a atenção para o crescente aumento da população e a queda de matrícula no quadro geral: de 2008 a 2014, embora a população continuasse crescendo, temos uma queda de 1.143 matrículas, equivalente a 4,32%. Sobre a educação especial, situação semelhante: em 2008, ano da Resolução da Educação Especial e também do ápice das matrículas na modalidade; interessante observar que entre os anos 2008 a 2014, mesmo que a população apresentasse crescimento maior que 20%, ainda assim o número de matrículas em 2014 é 15,41% inferior às de 2008. A dinâmica do fluxo das matrículas nesses sete anos é extremamente intensa. Em 2009 há grande queda de matrícula, exceto nas escolas privadas que apresentam crescimento em relação às outras dependências administrativas tanto naquele ano como no anterior. Nos anos seguintes, no entanto, essas mesmas redes apresentam drástica redução nos seus matriculados.

Em 2014, conforme os dados acima apresentados, das 406³ matrículas da educação especial, contabilizadas na educação infantil e no ensino fundamental no território mateense, 272 estão na Rede Municipal, o que corresponde a mais de 66% do total.

³ Apresentamos os números de 2014 porque ainda não estão disponíveis os de 2015.

Para caracterizar a oferta dos serviços da modalidade na rede municipal, como não conseguimos acessar os dados do setor da Secretaria Municipal de Educação – apesar de reiterados pedidos e reiteradas promessas de envio – utilizamos os números informados pela conselheira Celina e confirmados, verbalmente, pelo setor.

Segundo essa conselheira, em 2015⁴, a rede municipal mateense dispunha de dezessete salas de recursos multifuncionais equipadas, das quais apenas quatorze estiveram em funcionamento, porque três não contavam com o profissional de AEE. A fim de atender à demanda das escolas que não possuem tais salas, a oferta do atendimento está organizada em escolas-polo.

Foram contratados 52 cuidadores e nenhum profissional de apoio, embora a Resolução 12/2014 contemple os serviços desse profissional, conforme apresentaremos adiante.

A educação especial e o CME/São Mateus

Para entendermos a política de educação especial no âmbito local, estudamos seu órgão normatizador, o CME/SM. De maneira geral, a análise dos documentos analisados evidenciam quatro momentos em que essa modalidade foi tema de trabalhos no colegiado. O primeiro aconteceu no período de elaboração da Resolução 04/2008. O segundo, ainda que de maneira breve ou, pelo menos, sem registros e outras evidências, deu-se quando a Secretaria Municipal de Educação, em 2008, decidiu pelo fechamento do NEIM, que funcionava desde 2006.

Sobre o fechamento, as atas revelam que uma conselheira informou à plenária a decisão da Secretaria. E que uma comissão se reuniu com a secretária de educação no intuito de demovê-la da decisão, o que não aconteceu e o órgão foi fechado.

⁴ Emboatrabalhamos com as matrículas de 2014, faremos nossa discussão com os dados de 2015, visto não termos conseguido acessar os dados da Secretaria para esse ano, sobre o qual fazemos nossas análises.

O episódio do fechamento do Núcleo convida-nos a reflexões sobre a relevância de se instituírem políticas de Estado e não políticas de governo, que tenham o caráter da transitoriedade, cuja duração, quando muito, coincide com a duração dos próprios governos (BORDIGNON, 2009).

No caso, já que não há outros registros no CME sobre o Núcleo, pelo que conseguimos resgatar nas entrevistas ele surgiu da necessidade de um espaço específico para a educação especial, onde a Rede Municipal pudesse oferecer algum serviço aos estudantes e aos profissionais da modalidade. O relato seguinte descreve sua natureza:

A ideia seria de um centro especializado mesmo... porque tinha na experiência do dia a dia a necessidade de um espaço... um espaço onde tivesse um psicólogo, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo... um intérprete de Libras [...]. Precisávamos de alguém que ensinasse o Braille... O Município na época não tinha estrutura nas escolas, então pensamos que pelo menos se tivesse um centro de apoio... que ele não fosse voltado apenas para o aluno, mas também para o professor... O NEIM nasce na perspectiva de um centro de referência(CONSELHEIRA SUELY).

O Núcleo funcionou de 2006 a 2008, considerado como “[...] *um espaço que oportunizava às famílias receberem orientação, que tinha credibilidade com a sociedade; que os alunos gostavam de participar; era um ambiente agradável*” (CONSELHEIRA CRISTIANA). Esse conjunto de virtudes faz-nos refletir sobre o papel do CME, uma vez que o Núcleo não fora objeto de discussão no Colegiado, nem para questionar sua prática, muito menos para regulamentá-lo. Relata outra conselheira:

Quando começou a discussão da inclusão do aluno, precisava de um espaço para esse menino ser atendido... Aí começou o trabalho com ele no contraturno [...]. O NEIM não tinha nada, era uma casa alugada perto do ginásio de esportes, sem nenhuma regulamentação. E aí começou-se a discutir a ideia das salas de recursos. O Governo Federal mandou as salas de recursos, e a prefeitura não quis mais arcar com isso porque o menino tinha que estar dentro da escola (CONSELHEIRA INÁCIA).

O “*trocar a roda com o carro andando*” aplica-se pela ausência de planejamento e, por conseguinte, de uma política elaborada, envolvendo os devidos personagens.

Assumir elaborar políticas com e para uma comunidade seria tentar suplantar projetos personalistas, com feições individuais ou de pequenos grupos. Assim, no lugar de termos programas que surgem da noite para o dia, embora sejam para atender a uma justa demanda, temos programas que acabam ficando circunscritos a pessoas e, dependendo das relações por elas estabelecidas e da sucessão de grupos no poder, se desfazem tão facilmente quanto surgem. Sobre esse aspecto, a conselheira Cristiana, depois de questionar, constata:

Como o Município abre um centro de atendimento à pessoa com deficiência e não tem nada documentado? Questão de legislação... é tudo muito assim, de boca... Não tem registro, não tem nada... Isso aí abre porta para desvio de função; abre porta para vários desvios financeiros; serve para cabide de emprego... não tem nada, não tem uma lei, não tem um registro, não tem um documento... [...]Fala-se que foi fechado por questões políticas, mas eu não posso afirmar.

A constatação evidencia 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”.

Sobre a necessidade de políticas educacionais na perspectiva inclusiva, com vistas a preservar o direito de todos à educação, Prieto (2001) salienta que há uma série de fatores implicados que vão além do espaço da sala de aula ou de outros espaços isoladamente, e “[...] que depende[m] de um conjunto articulado de mudanças que devem ser sustentadas pelo poder público [...]”, tais como adoção de diretrizes legais, concepção de inclusão, organização e funcionamento do sistema de ensino, gestão do sistema de ensino, financiamento da educação e condições de trabalho do professor.

O terceiro momento da educação especial no CME/SM aconteceu quando a Secretaria Municipal de Educação solicitou revisão da Resolução 4/2008. Os trabalhos realizados resultaram na Resolução 11/2012, que, embora homologada, não logrou força de normatização porque não foi publicada.

Mesmo sem força de norma, consideramos importante trazer aqui as discussões na elaboração desse documento que se deram em torno da

definição do segundo profissional para atuar na sala de aula comum, junto com o professor regente – conhecido na rede municipal como “bidocente”. As atas revelam que, embora todos concordassem com o fato de se ter outro profissional para atuar junto com o professor regente, muitos consideravam não ser adequado que os dois tivessem a mesma condição salarial.

Esse segundo professor, embora sua situação não fosse regulamentada, já era autorizado desde 2010. Existindo sem regulamentação, o “bidocente” começou a ser entendido como profissional privilegiado, quando comparado ao seu colega, o professor regente. Os conselheiros Altamiro, Marileide e Cristiana descrevem a situação, respectivamente:

A experiência do bidocente começa em 2010 com algumas experiências muito pontuais. A ideia não era um professor para o aluno, e sim a bidocência, ou seja, estamos eu e você na sala de aula, enquanto eu estou cuidando do aluno você está cuidando da sala; ou, enquanto você está cuidando do aluno, eu estou cuidando da sala [...] Essas experiências foram pensadas para casos mais complexos[...] Quando se colocava o segundo professor, era para se garantir a acessibilidade do sujeito àquilo que sozinho ele não conseguia [...] (CONSELHEIRO ALTAMIRO).

O depoimento acima aponta “[...] a necessidade de uma política de formação, que dê condição mínima para o professor saber agir diante dessa situação, saber agir dentro de uma perspectiva do processo inclusivo” (CONSELHEIRA MARILEIDE).

Zuqui (2013), em pesquisa sobre as salas de recursos multifuncionais da rede municipal local, ao analisar o trabalho pedagógico com um estudante com síndrome de Asperger, considerou que as tensões apresentadas estavam relacionadas ao fato de a aprendizagem do estudante ficar, em muitas situações, sob a responsabilidade do “bidocente”. Semelhante análise é apontada por Nascimento (2013, p. 199-200) que diz haver no imaginário social “[...] um entendimento de que esse profissional seria o único responsável por pensar em estratégias para que os alunos público-alvo da Educação Especial acessassem os conhecimentos”.

As observações de Zuqui (2013, p. 174) na escola levam-na a declarar que “[...] existem dificuldades postas ao serviço de bidocência. A prática desse

profissional na escola requer um olhar mais atento, que aproxime prática e teoria do conceito de bidocência”. Além da formação, também não se pensou, na experiência local, em aspectos da vida do profissional, sua vida funcional, financeira e as questões trabalhistas a eles relacionadas.

O bidocente nunca existiu regulamentado, mas na prática, sim. Aquela prática: eles colocam um profissional pra trabalhar e depois... sem existir o cargo. [...] Houve uma interpretação equivocada sobre o bidocente. [...] Não havia o entendimento da colaboração entre o professor regente e o bidocente. [...] O professor regente era o responsável por manter o diário em dia e as atividades cotidianas, como planejamento, correção das atividades [...] enquanto o bidocente só ficava com aquele aluno e tinha lá a pasta de acompanhamento das atividades (CONSELHEIRA CRISTIANA).

As declarações da conselheira tangenciam vários elementos inter-relacionados, referidos por Prieto (2001) – apresentados linhas acima –, dos quais destacamos os relacionados à vida funcional, formação e perspectiva inclusiva. Sobre esse aspecto, Zuqui (2013) analisa que, embora a rede mateense apresente avanço na constituição de políticas de educação especial, ainda há carência de formação continuada, envolvendo todos os professores e equipe pedagógica, a fim de aproximar teoria e prática. Entretanto, reconhece que a educação pública não se pauta apenas na formação e acrescenta que questões administrativas e políticas são relevantes para que a ação pedagógica aconteça.

Com relação à polêmica acesa na elaboração da resolução, as atas revelam que havia uma correlação de forças que deu o tom dos trabalhos na elaboração do documento, e a opção pelo termo “profissional de apoio” foi a alternativa que melhor se apresentou para substituir o já conhecido “bidocente”.

O Conselho entendeu que a opção por nova nomenclatura diminuiria a polêmica e assim o fez. O documento finalizado trouxe também a necessidade de criação do cargo na estrutura da administração municipal, assim como a de outros cargos que, embora não tivessem regulamentação, existiam nas escolas: intérprete, profissional de apoio, cuidador⁵, professor bilíngue e professor de Braille. No entanto, no movimento da política local, o secretário de

⁵Único profissional regulamentado na Lei n.º 073, de 3 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o plano de cargos e carreiras do quadro técnico-administrativo.

educação foi substituído e não aconteceu nem a criação dos cargos nem a publicidade do documento.

Em 2013, a rede municipal manteve a “bidocência” até o final do ano letivo. No ano seguinte, não mais autorizou o segundo professor; no lugar dele, as escolas receberam apenas o cuidador, profissional de ensino médio para atuar nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras correlatas.

Os pais dos estudantes público-alvo da educação especial consideraram que a falta do profissional de apoio comprometeria o desenvolvimento daqueles que careciam de maior acompanhamento pedagógico. Assim, buscaram o Ministério Público Estadual (MPE) que determinou ao Executivo que encaminhasse à Câmara de Vereadores projeto de lei para regulamentar os cargos em questão e estabelecesse as normatizações necessárias.

Os desdobramentos da reivindicação desses pais levaram a educação especial para o CME pela quarta vez. Os documentos revelam que o Conselho, em comissão ampliada, composta, além de seus membros, de representantes do MPE, da Procuradoria Geral da Prefeitura, da Secretaria, do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (Sindserv) e dos pais, definiu o perfil e a função dos profissionais para atuarem na modalidade numa nova Resolução, a 12/2014.

Como esse documento só foi concluído em outubro, as escolas encerraram aquele ano contando apenas com os serviços dos cuidadores. O profissional de apoio, previsto na resolução 11/2012, foi substituído na nova resolução pelo auxiliar de educação especial que, segundo o documento, deve ter licenciatura plena, mais curso na área de deficiência intelectual, para fazer a intervenção pedagógica, na sala de aula comum, com o professor regente (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Sobre ser exigido que o auxiliar de educação especial tenha licenciatura plena, isto é, que seja professor, mas sem que lhe seja conferido o *status* de

professor, já que está na condição de auxiliar, explica uma conselheira que essa opção derivou da preocupação com o processo inclusivo. Ela diz:

A discussão na [Resolução] 12 partiu do seguinte: primeiro, se você colocar um professor para aquele aluno, isso não é inclusão. Não justifica você colocar um professor para aquele aluno porque ele fica isolado, ele não vai participar da sala, o professor regente não vai se sentir professor dele, não vai sentir o peso da responsabilidade que tem sobre ele. Precisava tirar a figura de um professor para aquele aluno. Mas não se discutia a necessidade de alguém dentro da sala auxiliando; esse foi o consenso (CONSELHEIRA JAQUELINE).

Pelo visto, as discussões tentaram conciliar a necessidade do segundo profissional na sala de aula, com a garantia do processo inclusivo e a responsabilização do professor regente por tal processo. A respeito da necessidade de diálogo entre os variados atores da figuração escolar, Nascimento (2013, p. 122) observa:

Para uma prática pedagógica inclusiva, busca-se uma parceria, um diálogo, uma colaboração sistemática entre os professores. Quando falamos de um profissional para pensar questões específicas de alunos com demandas específicas e outro para pensar as questões gerais de uma mesma sala de aula, não podemos dizer que essa é uma experiência colaborativa e muito menos inclusiva.

Com a opção feita resta, pois, experimentar no cotidiano das escolas o prescrito no documento, isto é, que as escolas comecem a ter experiências de acordo com as determinações da Resolução 12. Durante esta pesquisa, verificamos que, embora o documento date de outubro de 2014, em 2015 não houve nenhuma escola contemplada com esse profissional.

Os conselheiros sentem que algo precisa ser feito pelo CME, mas não sabem dizer o quê. Há alguns que chegam a dizer que “o Conselho precisa fazer algo”, como se eles não fossem membros desse Colegiado, indiferentes à questão de que a situação precisa ser encabeçada por algum conselheiro, inclusive algum deles mesmos.

Da ausência de regulamentação à negação do direito à educação

Nos meses em que realizamos observações no Colegiado, destacamos as ocasiões em que a educação especial esteve na pauta do CME: uma, nas discussões do PME, e a outra, na reunião entre o CME e o secretário de

educação, quando este foi questionado sobre o planejamento da Secretaria para o ano letivo de 2016 e os encaminhamentos relativos ao novo PME. Pelo teor das discussões registradas em ata, o novo ano não resgatará a Resolução 12/2014 da gaveta, havendo o risco de outros documentos a ela se juntarem, inclusive o próprio PME, visto que, segundo o secretário, a crise econômica que o País atravessa impede que investimentos sejam feitos.

Apesar da negação de alguns serviços previstos na Resolução 12/2014, ainda assim essa normativa foi transformada na Lei 1.517/2015. Embora os conselheiros entrevistados reconheçam a necessidade de o CME assumir uma postura em relação à negação do direito dos estudantes da educação especial, o órgão tem-se limitado aos aspectos burocráticos de sua atuação, seja na elaboração da normativa, seja na discussão com o secretário de educação. Durante a pesquisa, não identificamos nenhuma ação conselhistas que fosse além dessa dimensão.

A educação especial não esteve em nenhum ponto de pauta das plenárias realizadas, apesar de a maioria dos conselheiros provirem de escolas, de nenhuma dessas instituições ter todos os serviços conforme determinados pela Resolução 12/2014, das reiteradas conversas⁶ no meio escolar sobre estudantes da modalidade, regularmente matriculados, estarem sendo “convidados a ficar em casa”, por falta de profissional. Além do próprio aspecto da pesquisa em andamento, não identificamos nenhuma discussão que evidenciasse que o órgão assumisse alguma medida, de modo a acionar, por exemplo, sua função mobilizadora.

Algumas considerações processuais

Ao utilizarmos as lentes de Elias para analisar o CME, visualizamo-lo como um membro das figurações históricas que, nas suas inter-relações, vai imprimindo na história da política educacional os acontecimentos que resultam da “[...] *dinâmica do entrelaçamento, com seus numerosos altos e baixos,*

⁶ Informações trazidas pelas conselheiras Margarida, Celina e Silvana.

representando a continuação, no mesmo rumo, de movimentos e contramovimentos de mudanças antigas” (ELIAS, 1993, p. 263).

Assim, os elementos que visualizamos ao longo do estudo, evidenciam como a política educacional, ou a falta dela, resulta da dinâmica de um imbricado jogo de relações entre conselheiros, seus segmentos e as diversas instituições que compõem o SME/São Mateus.

Para melhor apresentar o que conseguimos visualizar no Colegiado sobre a educação especial, pegamos de empréstimo a figura de um pássaro que, para alçar voo, requer o funcionamento harmonioso e sincronizado de suas duas asas. Tal qual o movimento das asas da ave, compreendemos haver duas dimensões inter-relacionadas na prática conselhistas, que devem ser igualmente consideradas e exercitadas: uma diz respeito à sua dimensão política e a outra, à sua dimensão técnica. Quando uma dessas asas não funciona, é a própria educação que não decola.

Assim, assinalamos que a prática conselhistas pouco servirá aos anseios de um sistema educacional, se o seu Colegiado não se ocupar em conciliar essas duas dimensões. O cuidado com a técnica, com o estabelecimento de diretrizes coerentes, sintonizadas com a política macro é de extrema relevância neste País que precisa, cotidianamente, reafirmar seu recente *status* de Estado democrático de direito. Entretanto, privilegiar apenas a elaboração da norma é pouco ou quase nada nesta terra em que direitos civis, políticos e sociais foram solapados de uns e concedidos a outros por ditadores e outros tiranos, configurando o que José Murilo de Carvalho chamou de “estadania” (2013).

A rigor, os colegiados devem ocupar-se da mobilização dos indivíduos e dos grupos, com vistas a subsidiar a constituição de políticas educacionais e a implementação de serviços e de espaços públicos que atendam tanto as demandas de escolarização, considerando o tripé acesso, participação e aprendizagem de todos, quanto a demanda relacionada à instituição de práticas democráticas na gestão dos serviços públicos.

Sobre esse aspecto, disse o poeta mineiro de Itabira, que “[...] as leis não bastam. Os lírios não nascem das leis [...]”, fazendo-nos pensar que nossas normas ainda dependem de diversos mecanismos de mobilização e controle social para que funcionem, dada a nossa curta tradição com os elementos relacionados ao Estado Democrático de Direito que, segundo Cury (2005, p. 18) é aquele que *“reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legitimidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado”*.

Referências

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Ed. Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica 19/2010**. Brasília: SEESP, 2010.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus). **Resolução n.º 12, de 15 de dezembro de 2014**. São Mateus, ES: Folha Acadêmica, 2014.

CURY, C. R. J. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da escola pública In: BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão democrática da educação**. Brasília, 2005. p. 14-19. (Salto para o Futuro, Boletim 19).

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 2, 1993. 2 v.

GONÇALVES, A. F. S. **Percursos investigativos dentro do processo de inclusão escolar no estado do Espírito Santo**. 2010. 165 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades@**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2014**. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula#topoPagina>>. Acesso
em: 2 mar. 2015.

NASCIMENTO A. P. do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.