

A garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município da Serra (ES)

The guarantee of rights for Special Education students in the municipality of Serra (ES)

Edson Pantaleão
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Renato Júnior Dias Emílio
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vitória/ES

Resumo

O artigo discute exemplos de investimentos em Educação Especial. Para essa tarefa realizamos uma análise dos documentos do município da Serra, estado do Espírito Santo, sendo eles o Plano Municipal de Educação (PME – 2015-2025) e três Resoluções do Conselho Municipal de Educação (Resoluções n. 193/2014, 195/2016 e 203/2022). Para a produção de dados, utilizamos também entrevistas com membros da gestão municipal, do Conselho Municipal de Educação e do coletivo “Mães eficientes somos nós”. Nossas análises, apoiadas nos conceitos de Elias (1993; 2011; 2018), demonstraram que os gestores municipais, impulsionados pelas famílias dos estudantes, promoveram mudanças em suas políticas. Em contrapartida, essas mudanças esbarram em questões objetivas, tais como a dificuldade de contratação de professores e profissionais de apoio.

Palavras-chave: Educação Especial; Investimento público; Inclusão escolar.

Abstract

This article discusses examples of investments in Special Education. In order to accomplish this task, we carried out an analysis of the documents of the municipality of Serra, state of Espírito Santo, namely the Municipal Education Plan (PME - 2015-2025) and three Resolutions of the Municipal Council of Education (Resolutions n. 193/2014, 195/ 2016 and 203/2022). For the production of data, we also used interviews with members of the municipal management, members of the Municipal Council of Education and members of the collective group “Mães eficientes somos nós”. Our analyses, supported by the concepts of Elias (1993; 2011; 2018), showed that municipal managers, driven by the students' families, promoted changes in their policies. On the other hand, these changes come up against objective issues, such as the difficulty in hiring teachers and education support professionals.

keywords: Special Education; Public investment; School inclusion.

1. Introdução

O município da Serra, faz parte da região metropolitana de Vitória, estado do Espírito Santo e possui 546.405 habitantes (IBGE, 2022). Para atender essa crescente população, o município dispõe de 147 unidades de ensino, sendo 79 Centros de Educação Infantil e 68 Escolas de Ensino Fundamental. Em 2022 o sistema municipal de ensino atendeu 66.313 estudantes, destes, 3.765 pertenciam ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) (SERRA, 2023).

Esse artigo, analisa o Plano Municipal de Educação (PME – 2015-2025) e as três Resoluções do Conselho Municipal de Educação (Resoluções nº 193/2014, 195/2016 e 203/2022) para desvelar as tensões, as relações de poder imbricadas nas demandas dos estudantes PAEE, no contexto das decisões políticas a respeito dos investimentos públicos direcionados as escolas.

Elias, em diversas obras (1993, 2011, 2018), despendeu um enorme esforço para evidenciar as relações indissociáveis entre os conceitos de indivíduo e de sociedade. Ele não se conforma com a visão dicotômica sobre as relações sociais, na qual a identidade singular das pessoas, dos indivíduos é separada de suas identidades plurais: a sociedade.

Com o intuito de superar essa perspectiva, Elias (2018, p. 141) propõe o conceito de figuração: “[...] serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes”.

Além da análise da legislação em torno da Educação Especial e apoiados na sociologia figuracional de Elias (1993, 2011, 2018), realizamos entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria de Educação (SEDU/SERRA), do Conselho Municipal de Educação, órgão que normatiza o sistema de ensino municipal e com o coletivo “Mães eficientes somos nós”.

O coletivo de mães surgiu no ano de 2016, como reflexo da pouca estrutura oferecida aos estudantes PAEE, a princípio reivindicavam a contratação de estagiários/apoios, com o tempo, a atuação do coletivo se ampliou, mobilizando a sociedade e a opinião pública em prol dos direitos dos estudantes PAEE em todo Estado.

2. Plano Municipal de Educação da Serra (2015-2025)

A Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, estabeleceu, em seu art. 8.º, que os entes federados deveriam elaborar seus planos de educação, estabelecendo conexões com o plano nacional (BRASIL, 2014). Desse modo, estados e municípios tiveram um ano para criar e/ou adequar os planos já existentes.

Diante da força da lei, o município da Serra também elaborou seu Plano Municipal de Educação (PME), com validade por dez anos. Ao serem postos em perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (PEE) e o Plano Municipal de Educação da Serra são muito parecidos. Como nosso foco é a Educação Especial, nos concentramos na meta n.º 4. Ela é a mesma em todos os planos, no entanto existe algo que precisa ser demarcado no Plano Municipal de Educação da Serra: a ausência da palavra “preferencialmente”.

Segundo Curitiba (2020), existe uma repetição sistemática desse termo na legislação ligada ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil, indicando a forte atuação das instituições privadas e/ou filantrópicas no setor. Dessa forma, quais os motivos que levaram o município da Serra a caminhar na contramão do sistema?

Acreditamos que a ausência desse termo está ligada a uma resistência do Conselho Municipal de Educação da Serra, dos membros que compõem as equipes diretivas da Secretaria de Educação em direcionar os estudantes PAEE para o atendimento em instituições privadas especializadas. Além disso, temos as pressões populares exercidas pelo coletivo “Mães eficientes somos nós”.

De qualquer forma, o PME acaba por direcionar todo o montante de recursos que forem destinados ao cumprimento da meta n.º 4 para instituições públicas geridas por gestores públicos. Não existe, até o momento desta escrita, convênios ou acordos que direcionem recursos para outras instituições. Em nossa análise, é uma garantia que os recursos da educação serão utilizados no fortalecimento da gestão pública.

Sabemos que as parcerias e convênios direcionam grandes volumes de recurso público para instituições privadas com e sem fins lucrativos que não são auditadas pelos órgãos de controle (OLIVEIRA, 2016). No entanto, de forma contraditória, a meta 4.23 no PME traz o seguinte texto: “concretizar, por meio de convênios com órgãos governamentais ou não, serviço de apoio na escola para atendimento aos(as) estudantes da rede municipal de ensino, público-alvo da Educação Especial” (SERRA, 2015).

Essa questão pode ser explicada à medida que compreendemos como os gradientes de poder impostos pelas instituições comunitárias e/ou filantrópicas sem fins lucrativos são amplos. Mas, de certa forma, foram parcialmente suprimidos no Plano Municipal de Educação. Esse equilíbrio de poder entre as forças ligadas às instituições filantrópicas e aqueles partidários de uma escola pública gerida por agentes públicos acaba por moldar o desenvolvimento da Educação Especial no município.

Apesar dessa eventual tendência de poder para os partidários da escola de gestão pública, Elias (2018) nos mostra que essas configurações são tênues e o jogo pode mudar, dependendo das relações de força que os indivíduos estabelecem uns com os outros.

3. Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra N.º 193/2014

Os marcos legais elaborados pelo município da Serra sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva se constituem basicamente em três documentos: a Resolução CMES n.º 193/2014, a Resolução CMES n.º 195/2016 e a Resolução CMES n.º 203/2022.

A primeira resolução regulamenta a oferta de Educação Especial, numa tentativa de consolidar a perspectiva da inclusão na legislação municipal. Em relação aos objetivos, a Resolução CMES n.º 193/2014 é um espelho da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e ambas procuram “[...] assegurar da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008; SERRA, 2014).

Para a execução desse objetivo, a Resolução CMES n.º 193/2014 propõe diversas questões sensíveis em relação aos estudantes com deficiência, tais como: acesso, oferta, transversalidade da modalidade, utilização de metodologias diferenciadas, articulação intersetorial, acessibilidade arquitetônica e de transporte.

Para além disso, o documento dedica um capítulo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando que:

Art. 10. O Atendimento Educacional Especializado - AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria unidade de ensino ou em outra unidade de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (SERRA, 2014).

Como podemos observar, a estrutura para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial foi pensada primordialmente no contraturno da escolarização. No artigo nº 11, o documento traz como primeiro critério para a utilização desses espaços de aprendizagem o laudo médico “[...] § 1º Para o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, deverão ter laudo de um médico especialista, contendo o CID e a descrição de sua deficiência” (SERRA, 2014).

No caso de inexistência do laudo, depois de uma avaliação pedagógica, o estudante ainda pode ser atendido, desde que a família providencie o documento no prazo de 30 dias. Desse modo, o definidor do sujeito com deficiência, pelo menos de acordo com a Resolução CMES n.º 193/2014, é o laudo médico, ou seja, seu diagnóstico.

Para Vasques (2015), diagnosticar é sobretudo “[...] decidir sobre normalidade e patologia. É novamente a medicina que, primeiramente, lida com essa questão e, para preservar a vida, decide sobre estados mórbidos, estabelecendo diferentes gradações para com a saúde” (VASQUES, 2015, p. 53).

Vasques mergulha em autores ligados à filosofia para dizer que o diagnóstico de crianças com transtornos globais de desenvolvimento (TGD) acaba por criar um prognóstico que molda o trabalho educativo, criando limites, tetos de aprendizagem. A autora utiliza o termo “escudo”.

Com essa alegoria, a autora, por meio da obra de Humberto Eco (2010), informa-nos que o diagnóstico transformado em escudo impossibilita o reconhecimento das infinitas possibilidades educacionais dos sujeitos em questão:

Escudo implica um modelo descritivo circular, fundado numa ordem reconhecida e definida: uma essência. Diagnosticar, nessa perspectiva, implica encaixar em classes e subclasses que precedem os sujeitos ou as categorias a serem registradas sobre tal estrutura [...] (ECO, 2010 *apud* VASQUES, 2015, p. 55).

Cria-se, então, um ser e sua essência imutável, os olhos da sociedade. A criança/estudante passa a ser reconhecida mediante sua deficiência/diagnóstico: o(a) autista, surdo(a), cego(a), entre outros.

Como tal, esse diagnóstico e essa essência limitam seu desenvolvimento, condenando esses sujeitos ao ostracismo. Superar a lógica do escudo, deixando de enxergar o diagnóstico como um limitador, é o primeiro passo para o rompimento desse estigma.

Sobrepular essa visão médica sobre o processo de constituição dos sujeitos está na ordem do dia para os profissionais da educação. Mas, como alerta Vasques (2015, p. 58), “[...] o diagnóstico dá-se nessa zona de risco e sua legalidade não pode mais ser justificada pela demanda de uma orientação ou caminho prévio”.

É necessário interpretar os sujeitos e suas interdependências, compreender a relação complexa com aquilo que se pretende ensinar e o que é aprendido, além dos diferentes caminhos desse aprendizado, ou seja, precisamos vislumbrar a existência de uma relação processual.

Repetir o modelo médico nas instituições de ensino acaba por não estabelecer os princípios daquilo que entendemos por educação inclusiva. Nesse sentido, porque a Resolução CMES n.º 193/2014, apesar de suas aproximações com a Política Nacional de 2008, foca tanto a perspectiva médica para a definição dos sujeitos a serem atendidos nas salas de recurso multifuncionais?

Acreditamos que prevaleceu o princípio da economicidade nesse caso, pois restringir e vincular o atendimento a entrega de um laudo médico acaba por dificultar o acesso ao atendimento dos estudantes com deficiência nos estabelecimentos de ensino municipais. Afinal, a espera por médicos especialistas no Sistema Único de Saúde (SUS) é tradicionalmente longa e, nesse caso, de responsabilidade do governo do estado, eximindo a municipalidade da obrigatoriedade pelas marcações de consultas.

Paralelamente a isso, a municipalidade iniciava a preparação do documento que consistiria nas primeiras diretrizes para a Educação Especial e sistematizava o trabalho colaborativo no turno de escolarização da criança/estudante da rede.

4. Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra N.º 195/2016

A Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra (CMES) n.º 195/2016 estabelece as diretrizes para a Educação Especial do município da Serra. Ela possui um anexo construído em forma de artigo científico que tenta se aproximar, tal como a resolução anterior, apesar dos oito anos de atraso, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ademais, apresenta um breve, porém valioso, histórico sobre a Educação Especial no município. Por meio dele, temos acesso ao número de professores especialistas contratados pelo município de 2007 a 2016.

Antes da efetivação dessa política, havia poucas salas de recursos multifuncionais (SRM). Em 2010, havia uma para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, outra para estudantes cegos ou com baixa visão e 30 para estudantes com deficiência intelectual. Nesse contexto, existiam alguns poucos professores que atendiam às salas de recursos multifuncionais e outros que trabalhavam em regime de itinerância, atendendo duas ou mais unidades de ensino que não possuíam SRM.

Figura 1. Professores por área de atuação na SERRA-ES (2007–2016)

Ano	Prof. Altas Habilidades	Prof. Bilíngue	Prof. Deficiência Auditiva	Prof. Deficiência Visual	Prof. Deficiência Intelectual	Total
2007	0	0	03	04	21	28
2008	01	0	08	05	21	35
2009	02	0	08	08	44	62
2010	0	0	05	08	85	98
2011	01	0	05	17	48	71
2012	02	0	15	18	60	95
2013	04	12	13	36	86	151
2014	04	23	09	24	95	155
2015	04	23	03	29	122	181
2016	04	10	31	32	199	276

Fonte: Resolução CMES n.º 195/2016, 2022

Na verdade, a Resolução CMES n.º 195/2016 cristalizou e ampliou uma organização que já estava em curso no município, na medida em que não só institucionalizou o trabalho no contraturno, mas ainda estabeleceu quem seriam os profissionais e quais seriam suas funções nas unidades que não possuíam SRM. O documento elenca diversas atribuições específicas para as diversas áreas de atuação: deficiência intelectual/mental, deficiência auditiva/surdez, deficiência visual/cegueira e altas habilidades e ou superdotação. Observe o quadro 1 com o resumo dessas funções:

Quadro 01. Atribuições dos profissionais da Educação Especial – Resolução CMES n.º 195/2016

PROFISSIONAIS	FUNÇÃO
Professores especialistas	Nas unidades de ensino que não têm SRM, os professores especializados devem desenvolver seu trabalho nas salas regulares no mesmo turno de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Desse modo, faz-se necessária a articulação com os professores de sala regular, acompanhando os planejamentos e contribuindo para a adequação de conteúdos curriculares e das atividades propostas, visando potencializar os processos de aprendizagem desses estudantes.

A garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município da Serra-ES

Cuidador	Com objetivo de garantir, nas unidades de ensino, a permanência dos estudantes com deficiências que necessitem de cuidados específicos, este documento orienta a disponibilização de profissional, conforme a demanda de cada unidade de ensino que tenha estudantes com deficiência múltipla e/ou outras deficiências que necessitem de apoio na realização das atividades de alimentação, higienização e locomoção, comprovado por laudo médico e por relatórios individuais das unidades de ensino.
Monitor	A função desses sujeitos nas unidades de ensino é auxiliar os professores de sala regular que atuam com esses estudantes. Desse modo, a atuação do monitor deve estar sob a orientação dos professores de sala regular, professores especializados e pedagogos. A avaliação da atuação e desenvolvimento das tarefas realizadas pelo monitor é de competência do pedagogo da unidade de ensino, com participação do professor de sala regular. Nesse sentido, o monitor não deverá ser um apoio exclusivo do estudante, devendo auxiliar os demais da turma, enquanto o professor de sala regular interage com o estudante público-alvo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CMES n.º 195/2016, 2022.

Esse quadro é de extrema importância para nossa análise, uma vez que define, em linhas gerais, o papel dos atores envolvidos na Educação Especial. Na prática, esses papéis nunca foram muito bem definidos. A inexistência de cuidadoresⁱ, os poucos professores especialistas, monitores que ainda eram estudantes, tornou a organização da Educação Especial no município um dos maiores desafios a serem enfrentados.

Apesar disso, reconhecemos o avanço político da resolução, afinal, garantiu uma estrutura organizacional muito mais robusta que a anterior, uma vez que oferece atendimento para além do contraturno de escolarização. Em 2016, foi assinado um Termo de Ajuste e Conduta (TAC) com o Ministério Público Estadual, no intuito de cumprir minimamente a própria diretriz instituída. O TAC previa o número de até quatro estudantes público-alvo para cada monitor. Esse documento sempre foi alvo de críticas, principalmente pelas famílias dos próprios estudantes.

Endossando essas críticas, o coletivo “Mães eficientes somos nós”, ganhou força nos embates políticos que se desdobraram na assinatura do TAC. Em linhas gerais, o coletivo tornou-se, nos últimos anos, o principal movimento social provocador de políticas públicas direcionadas à educação de estudantes PAEE. Ainda sobre o TAC, o posicionamento do coletivo é extremamente importante para entendermos as tensões que envolviam as diretrizes de 2016 no período anterior ao da pandemia:

A diretriz anterior (2016) não nos convencia, era ruim. Com muito sacrifício, a gestão municipal junto com o Ministério Público firmou um termo de ajuste de conduta (TAC) que não favorecia a Educação Especial, porque lá está escrito que deveria ter quatro estudantes com deficiência para cada estagiário. Os instrumentos legais garantem o atendimento individualizado. A partir da Lei Berenice Piana, Lei n.º 12764/2012, garante que cada criança com deficiência tem direito a um atendimento educacional individual, está lá garantido (COLETIVO “MÃES EFICIENTES SOMOS NÓS”, 2022).

Dessa maneira, o cenário em 2016 era um universo de 1.217 estudantes, 276 professores e um número reduzido de monitoresⁱⁱ, que ainda eram estudantes em formação. O coletivo enxergava no aumento do número de monitores/estagiários um caminho para diminuir as angústias das mães.

Ao consultarmos a Lei Berenice Piana n.º 12764/2012, observamos que, no art. 2.º, seu parágrafo único estabelece: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2.º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

A lei evocada pelo coletivo é vaga em diversos aspectos, pois não estabelece a formação do monitor. A gestão municipal, entende que tal cargo pode ser exercido por estudantes em formação (estagiários), mas outros gestores podem pensar de maneira diferente, unindo em um mesmo profissional a figura do monitor e do cuidador, por exemplo. A lei não especifica a proporção de monitores por estudantes, apenas aponta que eles possuem direito ao acompanhamento. Também diz que esse acompanhante se fará presente se comprovada a necessidade, mas não estabelece o agente que, de fato, fará a verificação dessa necessidade. Por fim, a lei refere-se especificamente à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista ou a todos os estudantes com deficiência?

Além dessas questões, o coletivo ressalta algo peculiar e engendrado na cultura escolar do município: “Numa concepção não muito legal, parecia que esses meninos eram do estagiário. O professor não se responsabilizava pelo aprendizado dessa criança, isso era tão evidente, que, no dia em que o estagiário faltava, a criança não era recebida na escola” (COLETIVO “MÃES EFICIENTES SOMOS NÓS”, 2022).

Ao entrevistarmos uma das representantes da Gerência de Educação Especial do município, temos um panorama diferente sobre a questão do monitor/estagiário:

A garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município da Serra-ES

A gente vive isso no município de Serra. Uma supervalorização do estagiário não só por parte das famílias, mas também por parte dos profissionais achando que o estagiário é o salvador da pátria.

[...]

O judiciário, no passado, dava essas tramitações do atendimento individualizado. A gente fez a reunião justamente para explicar que inclusão não é pensar em um profissional exclusivo para esse estudante, salvo em alguns casos [em] que há essa necessidade [...] (GESTORA – GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

Podemos tanto observar que as maiores tensões estavam em torno da figura do estagiário quanto destacar características fundamentais desse contexto. Havia uma diretriz que previa três tipos de apoio: professores especialistas, cuidadores e monitores. Devido ao baixo número de professores especialistas e à inexistência do cargo de cuidador, cabia ao monitor/estagiário a centralidade do processo educativo destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Essa questão também emergiu na pesquisa de Sobrinho (2009) em uma escola da rede municipal de Vitória-ES:

Na nossa perspectiva, a condição/situação do estagiário na escola Diamante, sobretudo durante aqueles anos, ilustra, de modo bastante propício, a produção e a invenção de uma ‘função’ para os estudantes de licenciatura que buscavam um trabalho remunerado no sistema de ensino municipal. [...] Gradativamente, o estagiário passava a ser o ‘profissional’ que viria suprir a lacuna do trabalho especializado ou ainda do professor de ensino comum (SOBRINHO, 2009, p. 145).

Para Sobrinho (2009), essa lacuna que atravessa problemas relacionados à formação dos professores, tornou a presença dos estagiários na escola uma condição indispensável à inclusão dos estudantes PAEE, na visão da comunidade escolar. Sabemos quanto isso é problemático. Esse sujeito, estudante em formação, ao seu modo, dava conta do cuidar e do educar. Talvez, por essas razões, o coletivo de mães apostasse tanto no aumento desses monitores nas escolas.

Para Elias (2011), todas as relações sociais estão entrelaçadas em um devir histórico. As lacunas na formação de professores observada na pesquisa de Sobrinho (2009) e a supervalorização desse sujeito no município da Serra, hoje, são decorrentes de um longo processo de falta de investimentos no setor. Todos os apoios são importantes no contexto escolar, mas investir e apostar todas as fichas no estagiário/monitor significa, em longo prazo, supervalorizar o cuidar em detrimento da escolarização desses indivíduos.

Em 2018, com a chegada de cuidadores à rede, a situação melhorou, os papéis ficaram mais bem definidos e o número de profissionais aumentou de forma significativa. Havia basicamente um cuidador por unidade de ensino. Esse profissional exercia uma carga horária de 40 horas semanais, ou seja, não contemplava os dois turnos escolares de forma efetiva. Ainda assim, a estrutura organizacional melhorou bastante.

Esse fluxo de ampliação de investimentos em pessoal foi interrompido em março de 2020 com o início da pandemia da covid-19. O cenário da Educação Especial no município mudou radicalmente.

5. Investimentos no Contexto pandêmico

Em 18 de março de 2020, todas as unidades de ensino do município da Serra paralisaram suas atividades por conta da pandemia da covid-19. Entre março e maio de 2020, as escolas da rede ficaram fechadas e, de forma esporádica, iniciaram um movimento de entrega de kits de alimentação às famílias dos estudantes. Para essa ação, foram mobilizadas as equipes gestoras das unidades de ensino e funcionários terceirizados da cozinha e limpeza. Os professores continuaram em isolamento social.

Somente a partir de junho de 2020 a Secretaria de Educação iniciou uma proposta de ensino remoto, por meio de aulas síncronas através da internet e assíncronas por meio de atividades pedagógicas não presenciais (APNP). Levando em conta as dificuldades de estrutura dos professores e estudantes, as unidades optaram pelas APNP e eventualmente organizaram atividades síncronas.

Nesse contexto, precisamos entender o funcionamento da Educação Especial. Como foi dito anteriormente, a Resolução CMES n.º 195/2016 constituía vários tipos de apoios, mas a comunidade escolar, de certa forma, enxergava no monitor a centralidade do processo educativo. E mesmo diante de todas as incertezas impostas pela pandemia, todos os monitores foram dispensados, sob a alegação de que eles eram estagiários ligados ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e os recursos estavam disponíveis apenas para manter os contratos de trabalho existentes.

O Atendimento Educacional Especializado oferecido no contraturno da escolarização foi totalmente suspenso. Esse movimento não aconteceu apenas no município, foi uma necessidade devido ao isolamento social imposto pela pandemia. Ainda assim, o município registrou todos esses estudantes no Censo Escolar, garantindo o recurso da dupla matrícula.

A garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município da Serra-ES

Os professores especialistas lotados nas salas de recurso foram orientados a apoiar a produção de APNP com os professores que atuavam no turno da escolarização, o chamado trabalho colaborativo.

O estudante PAEE buscava, assim como os demais estudantes, as APNP na escola, com intervalo de 15 dias entre uma e outra atividade. A Secretaria de Educação editou comunicações internas para orientar a adaptação dessas atividades e a construção de materiais concretos destinados à Educação Especial.

Naquele momento, tanto escolas como órgão central acreditavam que se fazia o possível diante da realidade vivida. Mas Maciel *et al.* (2020, p. 12) nos alertam:

A ausência de articulação do governo federal para lidar com os desafios da pandemia, diante do contexto de isolamento social, organização das ações da saúde e da suspensão das aulas, reflete na profunda invisibilidade enfrentada por esse segmento da população.

Essa invisibilidade das pessoas com deficiência foi aprofundada durante a pandemia, principalmente no contexto escolar. O distanciamento social e a dinâmica das APNP foram desastrosos para os estudantes PAEE. Grande parte deles não conseguia com o auxílio da família executar as atividades propostas. Muitas famílias nem sequer se dirigiam às escolas para buscá-las. As unidades de ensino conseguiram maior êxito quando a entrega das atividades estava associada à entrega de kits de alimentação.

A sensação era de total incapacidade. Iniciativas de professores especialistas em aulas síncronas por meio de aplicativos de videochamadas esbarravam no abismo tecnológico enfrentado pelos estudantes e suas famílias. Muitos possuíam somente os aparelhos de celular dos pais, impossibilitando as videochamadas no horário das aulas, isso sem mencionar que muitos dos aparelhos não eram compatíveis com os aplicativos. Também não podemos deixar de registrar as dificuldades de manuseio e internet.

Esse foi o contexto de atendimento aos estudantes PAEE entre junho de 2020 e julho de 2021. Nesse período, havia entre os professores especialistas o receio de que pudessem ser dispensados assim como os estagiários, porém isso não aconteceu. A Secretaria de Educação passou a investir na formação desses profissionais para o trabalho durante o período de distanciamento social.

O retorno presencial aconteceu de forma escalonada entre agosto e setembro 2021. A Secretaria de educação emitiu a Circular n.º 121/2021, que versava sobre a obrigatoriedade do

retorno presencial para os estudantes PAEE, exceto aqueles que possuísssem comorbidades ou familiares idosos na mesma residência:

[...] o retorno presencial é obrigatório também para as crianças/estudantes PAEE, sendo optativo APENAS quando a família informar comorbidades ou convívio com familiares pertencentes ao grupo de risco, com devido registro pela Unidade de ensino (CI SEDU/SP N.º 121/2021, 2021, grifo do autor).

O documento também alerta as unidades de ensino, no intuito de não “criar barreiras” ao acolhimento dos estudantes:

Ressaltamos que a Unidade de Ensino NÃO deverá solicitar laudo médico para o retorno dos estudantes [...]. Do mesmo modo, a Unidade de Ensino NÃO deverá vincular a permanência das crianças/estudantes PAEE à presença de estagiários, visto que todos os profissionais da educação devem atuar para a garantia de inclusão escolar.

Além disso, há profissionais da educação designados para atender demandas específicas da modalidade, como os professores de Educação Especial que devem atuar no turno por meio do trabalho colaborativo e os Cuidadores [...] (CI SEDU/SP N.º 121/2021, 2021, grifo do autor).

Não havia nenhuma evidência científica em agosto de 2021 que corroborasse o retorno presencial dos estudantes. Mesmo assim, devido à ampliação da cobertura vacinal entre os adultos e ao mapa de risco baixo elaborado pelo governo estadual, os estudantes retornaram de forma híbrida. A depender da unidade de ensino, em dois ou três grupos, ou seja, estudavam presencialmente uma semana e passavam outra em casa com atividades não presenciais. Desse modo, a proposta dos gestores municipais, por meio da Circular Interna n.º 121/2021, foi no intuito de garantir o direito ao ensino presencial dos estudantes PAEE, assim como os demais. No entanto, questões objetivas ficaram a cargo das unidades de ensino.

A contratação dos estagiários dispensados no ano anterior estava a passos lentos. Muitos já haviam terminado seus cursos, outros, devido à dispensa, precisaram trancar suas matrículas nas faculdades. Isso tudo, aliado ao baixo valor da bolsa, resultou na falta extrema desses monitores nas escolas. Lembramos que a escassez de monitores sempre foi um tema em disputa para a gestão do município.

A circular interna n.º 121/2021 também abriu brecha para que os cuidadores atuassem mais diretamente com o estudante, dentro de sala de aula. Algo até então inédito e agora corriqueiro nas unidades de ensino:

A LBI (BRASIL, 2015) em seu art. 3º, inciso XIII, fortalece tal organização municipal ao definir o profissional de apoio escolar como ‘[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino’ (BRASIL, 2016, grifo nosso). Nesses termos, a *Gerência de Educação Especial*

A garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município da Serra-ES

(GEE) orienta que o cuidador apoie as crianças/estudantes PAEE em todas as atividades escolares necessárias [...] (CI SEDU/SP N.º 121/2021, 2021, grifo do autor).

Diante desse cenário e das incertezas da pandemia, o coletivo “Mães eficientes somos nós” ocupou o prédio da Prefeitura Municipal da Serra por 33 dias. Observe o quadro abaixo com o número de apoios em agosto de 2021, data de emissão da CI n.º 121/2021.

Quadro 3. Número de profissionais da Educação Especial no município – agosto de 2021

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	CUIDADORES	ESTAGIÁRIOS/MONITORES	TOTAL DE ESCOLAS CMEI/EMEF
477	140	148	143

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da GEE e do Portal da Transparência, 2022

Ao final, depois de um acordo que envolveu o Poder Público Municipal, o Ministério Público Estadual e o coletivo de mães, foi assinado o TAC 001/2021, que deu origem ao aumento da bolsa para os monitores, do número de cuidadores nas unidades de ensino e iniciou o debate pelas novas diretrizes da Educação Especial. Somente após a assinatura do TAC as mães encerraram o movimento de ocupação do prédio da prefeitura.

6. Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra n.º 203/2022

Consideramos um grande avanço a aprovação das novas diretrizes do município para a Educação Especial. Principalmente o fator disparador do movimento:

Teve uma manifestação social muito forte das famílias da Serra no ano passado com o discurso que não queriam o retorno presencial às aulas, que, se retornassem, teriam que ter todos os apoios e os profissionais na escola. Elas faziam a leitura que a diretriz não estava sendo cumprida e fizeram um acampamento na prefeitura (GESTORA – GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022).

O coletivo de mães assumiu o papel de provocador de políticas públicas. Conseguiu a aprovação do Projeto de Lei n.º 413/2021, que ampliou o número de cuidadores de 150 para 450 profissionais. A Câmara Municipal também aprovou a redução da carga horária dos cuidadores de 40 horas por semana para 30 horas por semana, carga horária que permitiu a presença de cuidadores durante todo o horário de funcionamento das unidades de ensino. Ainda foram fundamentais na alteração da bolsa de estágio de R\$ 550,00 para R\$ 880,00. Essas mudanças fizeram com que o número de apoios aumentasse de forma significativa, principalmente no início do ano letivo de 2022.

A ocupação do prédio da prefeitura por 33 dias, fez com que o poder público se mobilizasse para atender aos anseios daquelas mães. Elas interromperam a ocupação e passaram a constituir o grupo de trabalho que originou a Resolução CMES n.º 203/2022. Para o Conselho Municipal de Educação, as novas diretrizes foram:

[...] construídas por várias mãos, pensadas por várias cabeças, não só da educação, mas representantes de pais, principalmente do coletivo de mães, representante do conselho tutelar, representante da secretaria de saúde, representante do conselho da pessoa com deficiência, representante do poder público. Foram várias representações com a composição e coordenação do CMES. Foram várias discussões, trouxemos várias lives, com palestrantes de fora para entender melhor essa questão (CMES, 2022).

Consideramos o principal avanço no tocante à resolução anterior o fato de o documento estabelecer um número de estudantes para cada professor de Educação Especial e para cada cuidador. A principal consequência dessa nova redação foi o aumento significativo de profissionais dentro das unidades de ensino.

O coletivo de mães ressaltou que, durante as discussões, o principal entrave estava ligado ao número de estagiários:

Teve algumas questões no novo documento que nós não aceitamos. A legislação traz que cada pessoa com deficiência é única. O estudante com deficiência tem direito a um atendimento individualizado. Nós acreditamos, como ainda não existe uma política que fale do profissional bi docente em sala de aula, a gente acredita muito no profissional do estagiário como a pessoa que vai fazer esse intermédio. Por isso tivemos muito desgaste no debate com a comissão. Nós queríamos, nós batemos o pé, que seria um por um. Nós acreditamos que cada estudante é único (COLETIVO “MÃES EFICIENTES SOMOS NÓS, 2022).

Na visão do coletivo de mães, o estagiário sempre aparece na centralidade do processo educativo dos estudantes com deficiência, e essa percepção também foi relatada pela representante do Conselho Municipal de Educação:

O ponto que as mães batiam muito era a questão dos profissionais de apoio e estagiários. Elas queriam um estagiário para cada criança que, no nosso entendimento, deixa de ser inclusão e aí foi todo um debate, brigas mesmo, acordos e desacordos, e, no final, algumas questões precisaram ser definidas no voto (CMES, 2022).

Entendemos que essa supervalorização do trabalho do monitor emerge de um contexto complexo. Para o coletivo de mães, a legislação sobre os direitos das pessoas com deficiênciaⁱⁱⁱ estabelece apoios individuais às crianças/estudantes. Dessa forma, cada criança sem monitor/estagiário significa uma negação de direitos.

Ao mesmo tempo, o Conselho Municipal de Educação da Serra e a Secretaria de Educação entendem que o atendimento individualizado não se faz necessário em todos os casos. Partem do pressuposto de que a maioria dos estudantes consegue desenvolver suas tarefas diárias com autonomia, sem precisar de um estagiário constantemente ao lado deles.

Outro fator reside na questão de o monitor se constituir como um estudante em formação. Tanto o CMES quanto a Secretaria de Educação não esperam que tais pessoas sejam os responsáveis pela centralidade do processo educativo dessas crianças/estudantes. A Resolução CMES n.º 203/2022 estabelece funções para cada profissional que atende os estudantes PAEE, levando em conta as especificidades inerentes aos cargos. Em relação ao monitor/estagiário, define que eles precisam auxiliar professores, apoiar as crianças/estudantes entre outras tarefas (SERRA, 2022).

Essas funções são importantes, mas se restringem ao apoio educacional. Na percepção do CMES e da Secretaria de Educação, todos os atores sociais envolvidos são corresponsáveis pelo processo educativo, cada um com atribuições específicas. Em contrapartida, compreendemos o posicionamento do coletivo de mães. Existem outros vetores que precisamos analisar. A Resolução CMES n.º 203/2022, estabelece em média, um professor de 25 horas semanais (cem horas) para cada oito estudantes PAEE (SERRA, 2022). Considerando as 25 aulas por semana e sabendo que esses estudantes estão espalhados em diversas salas de aula, cada professor de Educação Especial passará de três a cinco aulas em cada turma por semana. Caso ele consiga efetivamente passar as cinco aulas do dia mediando a aprendizagem dos(as) estudantes PAEE com os professores regentes e os monitores/estagiários, esse estudante passará as outras 20 aulas, ou seja, 80% do tempo na escola, sem a presença do professor especialista, por conta dos professores regentes e monitores/estagiários.

Levando-se em conta a dificuldade na contratação desses monitores/estagiários, o professor regente se constitui, em grande parte do tempo o único apoio do estudante PAEE.

7. Considerações finais

Enquanto pesquisadores pensávamos que todos os problemas da Educação Especial seriam resolvidos no momento que a municipalidade investisse seus recursos e esforços na contratação de professores e profissionais de apoio. Quando consideramos os documentos orientadores em perspectiva, temos subsídios para apontar novos e importantes

investimentos na área. Esse fluxo de investimentos é importantíssimo para a garantia dos direitos dos estudantes PAEE e seus familiares.

Acreditamos que o Plano Municipal de Educação (PME), apesar da meta 4.23, que nunca foi colocada em prática, reflete os anseios daqueles que vislumbram a escola pública de gestão pública, sem a interferência de instituições privadas e/ou filantrópicas. O PME, ao definir as escolas municipais como as únicas signatárias dos recursos públicos, acaba por colocar o município na contramão do sistema, fortalecendo os princípios da gestão democrática. No entanto, Elias (2018) nos ajuda a entender que essas relações de poder podem ser vistas como um jogo. Nesse jogo o equilíbrio de forças é tênue. Dessa forma, qualquer mudança na composição dos dirigentes educacionais pode fazer com que os convênios com as instituições privadas e/ou filantrópicas ganhem força.

Sobre a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 193/2014, percebemos que ao mesmo tempo que tentava se aproximar do discurso pela inclusão escolar, anunciava uma visão educacional ainda muito ligada ao que entendemos como perspectiva médico-clínica. Condicionando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao laudo médico, ou seja, ao diagnóstico.

Já as primeiras diretrizes para a Educação Especial, Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 195/2016, tornou a organização mais robusta, porém se apoiava na contratação de estagiários/apoios ao invés de professores especialistas. Em todo o período de sua vigência não conseguiu subsidiar em número suficiente a contratação desses profissionais e estagiários. Nesse contexto, surgiu o coletivo: “Mães eficientes somos nós”, grupo que luta pelos direitos dos estudantes PAEE, mas ao mesmo tempo enxerga a centralidade do processo educativo na figura do estagiário/cuidador.

Sobre o período da pandemia de covid-19, é necessário ressaltar que os estudantes PAEE, foram, sem dúvidas, os mais alijados do processo educacional. O município da Serra parecia se preparar para um retorno presencial iminente, deixando de investir em tecnologias que certamente poderiam subsidiar o trabalho junto aos estudantes PAEE.

A respeito das novas diretrizes para a Educação Especial, consideramos que o aumento do número de profissionais nas escolas, a definição das atribuições dos atores sociais envolvidos no processo, propostas pela Resolução do Conselho Municipal de Educação de Serra CMES n.º 203/2022 foram importantes. Inclusive por estabelecer a quantidade de professores/cuidadores por estudante (SERRA, 2022). No entanto, os novos profissionais e a

multiplicação deles, proposta pela resolução não resolveram as demandas relacionadas à escolarização dos estudantes PAEE.

Para além da garantia nos documentos legais, é necessário que esses profissionais cheguem às escolas, que trabalhem efetivamente cientes de suas atribuições e responsabilidades. Ainda assim, somos otimistas quanto à validade desse processo, e, assim como explica Elias (1993), as estruturas ligadas às mudanças requerem mais tempo, são mais bem entendidas por meio da longa duração histórica.

Referências

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Brasília: MEC, 2014.

CURITIBA, Jaqueline Assunção. **Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão: aproximações e afastamentos**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, 28 dez. 2012. Brasília: Casa Civil, 2012.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador vol. 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador vol. 2: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Prévia da população dos municípios com base no censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MACIEL, Ethel et al. 2020. **Pessoas com deficiência e covid-19 no estado do Espírito Santo: Entre a invisibilidade e a falta de política públicas**. 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1540/2435>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, 2016.

SERRA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA. **Resolução n.º 193**, de 22 de dezembro de 2014. Serra, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1K9lvH912DCc3CtCLg-QzjuQ7OzH-INGb>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SERRA. Lei n.º 4432, de 04 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Serra – PMES e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios**, Serra, 04 nov. 2015. Serra, 2015.

SERRA. Conselho Municipal de Educação de Serra. **Resolução n.º 203**, de 22 de fevereiro de 2022. Serra, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1K9lvH912DCc3CtCLg-QzjuQ7OzH-INGb>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SERRA. Painel de Indicadores da Serra. **Dados sobre a Educação**. Disponível em: <https://painel.serra.es.gov.br/tema/8>. Acesso em: 09 abr. 2023.

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

VASQUES, Carla Karnoppi. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 51-59, jan./abr. 2015.

Notas

ⁱ O cargo de cuidador só foi criado pelo município em 2018.

ⁱⁱ Havia 860 estagiários de nível superior na folha de pagamento da prefeitura em 2016, e, somente a partir de 2019, a municipalidade, por meio do Portal da Transparência, passou a separar os estagiários destinados ao atendimento aos estudantes PAEE dos demais estagiários. Não existem registros do número de estagiários na Gerência de Educação Especial. A única forma de levantar o número correto seria revisitar os arquivos das 147 unidades de ensino. Dessa forma, não foi possível prosseguir com essa investigação.

ⁱⁱⁱ Consultamos a Constituição Federal, a Lei n.º 13.146/15 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.º 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, a Lei n.º 12.764/12 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e não encontramos dispositivos que assegurassem um monitor para cada criança/estudante com deficiência.

Sobre os autores

Edson Pantaleão

Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (1999 e 2009, respectivamente), pela UFES/PPGE, e Pós-doutorado em Educação pela UFRGS. Líder do grupo de pesquisa (CNPq): Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (UFES). E-mail: edpantaleao@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9460-9359>

Renato Júnior Dias Emílio

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de História das prefeituras das cidades de Vitória e Serra (ES). Atualmente gestor da EMEF Abrahão Gomes de Araújo no município da Serra (ES). Pesquisador do grupo de pesquisa intitulado “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (UFES). E-mail: renato.emilio@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3635-1075>

Recebido em: 11/05/2023

Aceito para publicação em: 14/07/2023