

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DA CUNHA SOTERO

**Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a  
2012**

São Paulo  
2014

MARIANA DA CUNHA SOTERO

**Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012**

Dissertação apresentada à banca examinadora  
como parte dos requisitos necessários para  
obtenção do título de Mestre em Educação pela  
Faculdade de Educação da Universidade de São  
Paulo

Área de Concentração: Educação especial

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.9 Sotero, Mariana da Cunha  
S717p Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012 / Mariana da Cunha Sotero; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2014.  
195 p. ils.; graf.; tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial 2. Política educacional 3. Educação inclusiva  
4. Federalismo I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient. Versão Corrigida

---

Nome: SOTERO, Mariana da Cunha

Título: Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo como parte dos  
requisitos necessários para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto; Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Mônica Cristina Martinez de Moraes; Instituição: PUC-Campinas

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato; Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

# DEDICATÓRIA

*À minha mãe, Nadir  
Henrique Faria da  
Cunha, e ao meu pai,  
Mauro José da Cunha.*

## **MINHA GRATIDÃO**

À Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, por ter aceitado compartilhar a construção deste trabalho como orientadora. Sua presença, coerência, rigorosidade, compreensão e grande conhecimento foram fundamentais para esta pesquisa.

À minha mãe, Nadir Henrique Faria da Cunha, e ao meu pai, Mauro José da Cunha, pela dádiva da vida e por me ensinarem o valor de estudar. E ao meu irmão, Lucas Henrique da Cunha, pelas ajudas, inclusive aquelas que possibilitaram minha presença nas atividades desta pesquisa.

Ao meu querido companheiro, Guilherme Silva da Cunha Sotero, por compartilhar este projeto comigo, por todo apoio e amor dedicado a mim e, sobretudo, por redobrar os cuidados e atenção com nossa filha nos momentos em que precisei estar ausente.

Em especial, à minha menina, Maria Clara da Cunha Sotero, por ser uma luz em meus caminhos.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Campinas, ligados ao Núcleo de Educação especial, que forneceram informações de fundamental importância para a elaboração desta pesquisa.

Ao grupo de orientação coletiva, coordenado pela professora Rosângela, pelos momentos de troca e reflexão e pela leitura dedicada e contribuições com o avanço desta pesquisa.

Aos amigos de uma vida, pelo apoio, encorajamento e compreensão de minhas ausências.

À Profa. Dra. Mônica Cristina Martinez de Moraes e à Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, pela leitura atenta desta pesquisa, pelas reflexões desencadeadas no exame de qualificação que muito contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

## RESUMO

SOTERO, Mariana da Cunha. **Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar os princípios, finalidades e diretrizes da política de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, bem como seus pontos, contrapontos e ajustes às políticas federais na perspectiva inclusiva. Para cumprir este objetivo, compilamos dados de matrícula, legislação e documentos produzidos por esta Secretaria, de 2005 a 2012. A análise dos dados considerou os documentos orientadores e legislação federal, o referencial teórico concernente à regulação e análise de política pública, ao federalismo brasileiro e à educação especial. A pesquisa evidencia que na política municipal a dimensão quantitativa do direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que se refere ao seu acesso à classe comum, originou-se no bojo da proposta de integração escolar e de universalização da educação, instituída pela Constituição Federal de 1988. A dimensão qualitativa do direito à educação desse público, que diz respeito às formas e funções que o ensino deve assumir, foi introduzida timidamente na política municipal em 1991, com a instituição do apoio especializado do professor de educação especial na classe comum, e ganhou maior espaço, sobretudo a partir de 2010, com a proposta de reestruturação da escola para atender alunos com diferentes necessidades educacionais, sob a influência das diretrizes de educação inclusiva preconizada como compromisso político do governo federal, particularmente na gestão presidencial que teve início em 2003. A pesquisa mostra também que a política de educação especial municipal foi se concretizando pela oferta de um espectro de serviços: o apoio pedagógico especializado em classe comum, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, o atendimento educacional hospitalar, o atendimento educacional domiciliar e o projeto escolas inclusivas bilíngues para surdos. Assim, o município de Campinas não é um ente federado apenas executor da opção política coordenada pelo governo federal que prioriza o atendimento educacional especializado em Salas de recursos multifuncionais, mas tem exercido as suas possibilidades de autonomia para formular e implementar suas políticas educacionais, devido às suas boas condições financeiras, políticas e técnicas, oferecendo um conjunto de serviços com a intenção de se adequar às necessidades dos diversos sujeitos público-alvo da educação especial. Todavia, nas normativas da política municipal ainda há omissão sobre a definição dos referenciais de atuação da educação especial no tocante ao como e o que fazer com os alunos nestes serviços municipais. Além disso, a política educacional campineira mantinha a possibilidade legal de que a educação especial pudesse ser realizada no âmbito das instituições especializadas filantrópicas, inclusive mantinha convênio com 23 destas, quando da coleta de dados para esta pesquisa. Isso porque a coordenação, o equilíbrio e a transformação das proposições políticas de educação especial municipal são determinados por inúmeros e distintos interesses, estratégias e lógicas – aquelas das pessoas com deficiência e de seus pais, de algumas instituições especializadas, de profissionais da educação, da gestão de cada governo e da coordenação federativa –, resultando no hibridismo, que consiste na sobreposição ou combinação de diferentes lógicas na política pública de educação especial.

**Palavras-chave:** Educação especial. Política educacional. Educação inclusiva. Regulação. Federalismo.

## ABSTRACT

SOTERO, Mariana da Cunha. **Special education policy of the Secretary of Municipal Education of Campinas, from 2005 to 2012.** 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This qualitative research aims at analyzing principles, objectives and guidelines of educational policies of the Secretary of Municipal Education of Campinas, as well as its points, counterpoints and adjustments regarding the federal policies for inclusion. In order to meet this goal, we have compiled data regarding enrollments, legislation and documents produced by this Secretary, from 2005 to 2012. The data analysis considered guiding documents and federal legislation, the theoretical reference regarding the regulation and analysis of public policies, federalism and special education. The research suggests that, in municipal politics, the quantitative dimension of the right to education of people with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability/intellectual giftedness (which relates to the access to regular classes) derives from the proposal of school integration and universal education – established by the Federal Constitution of 1988. The qualitative approach of educational rights (which relates to the forms and functions education must assume) was hesitantly introduced in 1991, with the establishment of specialized support from the special education teacher in the regular classroom; it was broadened in 2010, after the proposed school restructuration to receive students with different educational needs – under the influence of the new (in 2003) federal government administration's guidelines for inclusive education. The research also shows that the municipal policies for special education was happening by the offer of a range of services: specialized educational support inside the regular classroom, complementary and supplementary specialized educational services, educational hospital care, educational home care, and the bilingual schools for the deaf project. Thus, the city of Campinas is not a federate entity that only performs coordinated policy options from the federal government, by prioritizing specialized educational service in multifunctional rooms; the city has exercised its autonomic possibilities in order to formulate and implement its own educational policies, due to good finances, politics and techniques, whilst offering a set of services aimed at the diverse needs of special education subjects and audiences. Nevertheless, the city politics regulations are still silent about the definition of action standards for special education – regarding how and what these services should do for the students. Moreover, the city educational policy maintained the legal possibility of accomplishing special education inside philanthropic institutions; the municipality kept agreements with 23 of these, when data collection for this research was made. Coordination, balance and transformation of political propositions on special education in the city are determined by many different interests, strategies and logics: from disabled people and their parents, from some specialized institutions, from education professionals, from each government's management and federative coordination. This results in hybridism, which is the overlapping or combination of different logics in public policies of special education.

**Keywords:** Special Education. Educational Policy. Inclusive Education. Regulation. Federalism.



## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Adacamp	Associação para o Desenvolvimento dos Autistas em Campinas
AEC	Associação de Equoterapia de Campinas
AEE	atendimento educacional especializado
AH/SD	altas habilidades/superdotação
Amic	Associação dos Amigos da Criança
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Apascamp	Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Campinas
Apot	Associação Promocional Oração e Trabalho
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de prestação continuada da assistência social
Cais	Centro de Apoio e Integração do Surdocego e Múltiplo Deficiente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
CEI	Centro de educação infantil
Cefortepe	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional
Cemefeja	Centro municipal de educação de jovens e adultos
Cemei	Centro municipal de educação infantil
Cepagri	Centro de Pesquisa em Agricultura
Ceprocamp	Centro de Educação Profissional de Campinas
CF/88	Constituição Federal de 1988
CHP	carga horária pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTI	Centro de Tecnologia da Informação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990
EF	ensino fundamental
EI	educação infantil
EJA	educação de jovens e adultos
Emef	Escola municipal de ensino fundamental
Emei	Escola municipal de educação infantil
Emeja	Escola municipal de ensino fundamental e educação de jovens e adultos
FDS	Fundação Síndrome de Down
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fumec	Fundação Municipal de Educação Comunitária
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GF	grupo de formação
HP	hora projeto
IAC	Instituto Agrônomo de Campinas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT/MCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério de Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEER	Instituto de Educação Especial Recriar

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
Integre	Sistema da Gestão Integrada da Rede de Ensino
Ital	Instituto de Tecnologia de Alimentos
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LO	Lei Orgânica
MEC	Ministério da Educação
Mipid	Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade
Naeds	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCS	Partido Social Cristão
PDDE	Programa Dinheiro Direito na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDS	Partido Democrático Social
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE/01	Plano Nacional de Educação de 2001
PNEE-EI/08	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PPB	Partido Popular Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
Seade	Sistema Estadual de Análise de Dados
RMC	Região Metropolitana de Campinas
Rmec	Rede Municipal de Ensino de Campinas
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seres	Setor de Referência de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
Smec	Secretaria Municipal de Educação de Campinas
SR	Sala de recursos
SRM	sala de recursos multifuncionais
TDC	trabalho docente coletivo
TDI	trabalho docente individual
TGD	transtornos globais do desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2012 .....	47
Tabela 2 - Matrículas nas escolas sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP - 2012 .....	48
Tabela 3 - Evolução da matrícula da público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas/SP, por categoria – 2005-2012 .....	96
Tabela 4 - Matrículas em escolas de instituições especializadas do município de Campinas/SP – 2007-2011 .....	104
Tabela 5 - Evolução no número de matrículas nas escolas municipais de Campinas/SP por nível e modalidade de ensino de ensino – 2005-2012 .....	105
Tabela 6 - Número de alunos matriculados nas Salas de recursos multifuncionais por Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - 2012 .....	132
Tabela 7 - Evolução no número de matrículas de alunos surdos nas unidades educacionais bilíngues – 2008-2012 .....	141
Tabela 8 - Evolução do número de matrículas de alunos surdos em escolas bilíngues, em escolas regulares e em Salas de recursos multifuncionais da Secretaria Municipal de Educação – 2008-2012.....	142
Tabela 9 - Recursos financeiros da educação especial repassados pela Secretaria Municipal de Campinas/SP às entidades - 2012.....	153

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre as políticas de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas .....	23
Quadro 2 - Cursos na área de educação especial ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 2005-2012 (Continua).....	116
Quadro 3 - Ementa dos cursos na área de educação especial ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 2005 a 2012 (Continua).....	117
Quadro 4 - As características principais das atribuições do professor de educação especial que atua nas escolas regulares da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 2010-2012 .....	126
Quadro 5 - As características principais das atribuições do professor de educação especial que atua nas Salas de recursos multifuncionais – Campinas/SP – 2010-2012.....	130
Quadro 6 - Entidades conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP por público-alvo em - 2012 .....	150
Quadro 7 - Condições e serviços de educação especial previstos na Rede Municipal de ensino de Campinas/SP.....	164

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA .....	41
1.1 Município de Campinas - o lócus da pesquisa .....	41
1.2 A Secretaria Municipal de Educação de Campinas.....	47
1.3 Breve histórico das políticas de educação especial da rede municipal de ensino de Campinas, até 2004 .....	50
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	62
2.1 Avaliação política, análise e regulação de políticas públicas.....	62
2.2 Federalismo brasileiro: implicações para a gestão da educação.....	70
CAPÍTULO 3 - CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/SP DE 2005 A 2012 .....	87
3.1 Conceituação de educação especial.....	87
3.2 Definição do público-alvo da educação especial.....	94
3.3 Lócus de matrícula do público-alvo da educação especial.....	100
3.4 Formação continuada dos professores que atuam com a público-alvo da educação especial.....	108
3.5 Organização dos serviços da modalidade educação especial .....	122
3.5.1 Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos públicos da Smec .....	123
3.5.2 Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos privados conveniados com a Smec.....	147
CAPÍTULO 4 - O QUE SE APREENDE E SE APRENDE DESSA CAMINHADA .....	157
REFERÊNCIAS .....	170
APÊNDICE A .....	184
APÊNDICE B.....	190
APÊNDICE C.....	191

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a analisar a política de educação especial em curso entre os anos de 2005 e 2012, no âmbito da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Smec).

Esse tema de estudo nasceu da confluência entre dois percursos dessa pesquisadora: como estudante da área da educação e como professora, cuja atuação é atravessada pelas mudanças e tensões que ocorrem atualmente entre dispositivos da política nacional de educação especial para o atendimento escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD)<sup>1</sup> e altas habilidades/superdotação (AH/SD)<sup>2</sup>.

Em 2004, quando a pesquisadora iniciou o trabalho como professora<sup>3</sup>, a presença de alunos população-alvo da educação especial na classe comum era um fato recorrente e crescente, fomentado pela legislação e políticas educacionais<sup>4</sup> do momento. No entanto, observava-se que havia falta de discussões e orientações, no meio escolar e do sistema educacional, sobre como atuar com esta população nesse contexto.

Pode-se afirmar que essa carreira na docência iniciou-se em um cenário nacional no qual se gestavam novos rumos para a educação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, o que indicava a direção de promover seu acesso à classe comum – visto que originalmente sua educação formal era realizada predominantemente no contexto de instituições especializadas ou classes especiais, em grande medida regidas por orientações afeitas mais a um modelo de atendimento

---

<sup>1</sup> Com relação à utilização das siglas, esse trabalho é pautado em Terra e Nicola Neto (1999), usando as seguintes regras: siglas com até três letras foram grafadas todas maiúsculas; aquelas com mais de três letras, que podem ser pronunciadas como uma palavra, com a inicial maiúscula e as demais minúsculas; e as com mais de três letras, que não podem ser pronunciadas como uma palavra, com todas as letras em maiúsculo.

<sup>2</sup> Para esta pesquisa, consideraram-se como população-alvo da educação especial os alunos com deficiência, TGD e AH/SD, tal como definidos pelo Decreto federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

<sup>3</sup> Em 2004, a pesquisadora iniciou sua experiência como professora regente de classe comum nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Hortolândia, município localizado na região metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo.

<sup>4</sup> Essas são recomendações internacionais e normativas nacionais que em 2004 (momento em que iniciei a docência) fundamentavam e ainda fundamentam o acesso da população-alvo da educação especial à classe comum: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999); Constituição Federal brasileira (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

clínico/terapêutico (BRASIL, 2008). De acordo com Kassar (2011), a progressiva mudança do lócus de atendimento dessa população é resultado de uma política denominada Educação Inclusiva, implantada pelo governo federal a partir de 2000 e, mais enfaticamente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010).

No bojo de políticas federais que promovem o direito à educação dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, houve, em 2007, a radicalização da proposta pró-inclusão (KASSAR, 2011). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 (PNEE-EI/08)<sup>5</sup>, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 25 de agosto de 2009<sup>6</sup>, representam marcos, pois defendem que esses alunos devem estar na classe comum acompanhados, quando necessário, de serviços de apoios especializados<sup>7</sup> e não admitem a oferta de ensino substitutivo realizado em classes ou escolas especiais. Na PNEE-EI/08 está definido que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, **não sendo substitutivas** à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 9, grifos nossos)

---

<sup>5</sup> A PNEE-EI/08 foi elaborada pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

<sup>6</sup> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, foi aprovada como emenda constitucional, por meio do Decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, e promulgada pelo Decreto federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

<sup>7</sup> De acordo com o § 1º do art. 2º do Decreto federal nº 7.611/11, os serviços de apoio especializado “[...] serão denominados de atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar a formação dos estudantes com deficiência, TGD, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fica estabelecido, em seu artigo 24, que os Estados-partes devem assegurar que

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência [...]. (BRASIL, 2009a)

Os dados brasileiros do Censo escolar de 2008, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) (BRASIL, 2008), evidenciaram os efeitos dessa política pró-inclusão dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, ao mostrarem que “[...] pela primeira vez em nossa história educacional, invertemos as curvas que retratam o atendimento desses alunos, com o fim do predomínio de matrículas em escolas exclusivas e classes especiais” (PRIETO, 2010, p. 67).

A política de educação inclusiva vai se materializando, também, com a constituição de um conjunto de ações e programas articulados e de iniciativa do governo federal, que começaram a ser implementados entre 2003 e 2009, tais como o Programa educação inclusiva: direito à diversidade (2003); Programa incluir (2005); Programa de implantação de Salas de recursos multifuncionais (SRM) (2005); Programa escola acessível (2007); Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência que recebem o Benefício de prestação continuada da assistência social (BPC) (2008); Programa nacional de formação continuada de professores na educação especial e formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) (2009); e Programa Mecdaisy (2009)<sup>8</sup>.

Todavia, as políticas não obedecem a uma única racionalidade, mas são atravessadas por diferentes interesses, relações de poder, pelo contexto social, cultural e econômico em que são formuladas e desenvolvidas (BARROSO, 2005). Portanto, a matrícula da população-alvo da educação especial na classe comum não é uma tendência uníssona na conjuntura e nas políticas educacionais brasileiras.

A trajetória da pesquisadora, como professora, é ilustrativa dessa contradição no âmbito das orientações políticas para educação especial, pois em alguns

---

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre esses programas desenvolvidos na perspectiva inclusiva, consultar o portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC).



momentos também se constitui no modelo de ensino segregado – em 2007 lhe foi atribuída uma classe de educação de jovens e adultos (EJA)<sup>9</sup> constituída somente por alunos com deficiência e TGD. No que tange à legislação federal, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), e o Decreto federal nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, ao mesmo tempo em que amparam o acesso à classe comum, não definem obrigatoriedade e até admitem a possibilidade de escolarização em escolas e ou classes especiais. Conforme consta no art. 58 da LDBEN/96,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, s/p)

O Decreto federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, reitera que a educação especial pode ser também realizada de modo substitutivo ao ensino em classe comum ao estabelecer, no art. 14, que

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011, s/p)

O relatório técnico do Censo escolar de 2010, elaborado e divulgado pelo Inep (BRASIL, 2010), mostra que 31% da população com deficiência, TGD e AH/SD ainda estava matriculada em escolas ou classes especiais, cabendo destacar que não existe um mapeamento fidedigno sobre a totalidade dessa população ainda fora da escola.

---

<sup>9</sup> A atuação em classe especial ocorreu na Rede Municipal de Ensino de Hortolândia.

Assim, a partir desse percurso como estudante e professora, inscrito no processo amplo da conjuntura educacional tomei conhecimento da coexistência de modelos distintos de atendimento dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, em particular aqueles realizados pela via de serviços segregados e aqueles desenvolvidos no contexto a classe comum. Para problematização e maior entendimento dessas questões se fez necessário o diálogo com colegas de trabalho, o estudo de políticas e de legislação em âmbito federal e municipal e de produções acadêmicas, tais como as de Bueno (1993), Prieto (2000, 2006, 2010, 2011), Mantoan (2003), entre outras, que contribuíram para o delineamento da proposta da presente pesquisa e para a qualificação do trabalho dessa pesquisadora como docente.

Buscando uma atuação profissional orientada para o atendimento educacional dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD no contexto das classes comuns, em 2009, a pesquisadora ingressou na Rede Municipal de Ensino de Campinas (Rmec) como professora de educação especial nas classes comuns do ensino fundamental (EF) anos iniciais e finais<sup>10</sup>. O objetivo desse trabalho, em linhas gerais, é oferecer apoio especializado teórico/prático às equipes escolares e aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD<sup>11</sup> matriculados na classe comum. Este trabalho é realizado no turno do aluno e em interlocução com o trabalho do professor regente de sala<sup>12</sup>.

Neste trabalho de apoio especializado aos alunos população-alvo da educação especial, em particular de alunos com deficiência e TGD, no contexto da classe comum, foram vivenciadas situações que explicitaram o acordo tácito entre o coletivo de profissionais da escola de não assumir como objetivo para esses alunos o ensino de conhecimentos históricos, matemáticos, literários, entre outros. Isso causava inquietação, pois, de acordo com os estudos realizados no curso de graduação, a difusão de conhecimentos historicamente acumulados é uma das primordiais tarefas do processo educativo em geral e da escola em particular. Entende-se aqui que os conhecimentos não valem por si mesmos e que sua origem e finalidade referem-se à prática social; portanto, nesta perspectiva esses

---

<sup>10</sup> Na Rmec, os anos iniciais referem-se aos cinco primeiros anos do EF (1º ao 5º ano), e os anos finais referem-se aos outros quatro anos do EF (6º ao 9º ano).

<sup>11</sup> Importa destacar que, embora os alunos com AH/SD sejam população-alvo da educação especial, não se localiza na história da educação especial da Rmec até 2004 qualquer menção a apoios especializados ou serviços voltados para estes alunos; nem sequer se encontra menção sobre a matrícula destes alunos nas classes comuns.

<sup>12</sup> As características da atuação do professor de educação especial na Rmec serão melhor exploradas no capítulo “Configuração da política de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas de 2005 a 2012”.

conhecimentos instrumentalizam os alunos a problematizá-la, a compreendê-la e a atuar nela (SAVIANI, 2002).

A realidade da Rmec (que desde 1989 prevê e promove a matrícula da população-alvo da educação especial na classe comum e seu acompanhamento por meio de serviços e recursos especializados e da proposta de âmbito federal, posterior a 2003, de radicalização da inclusão escolar), suscitou questionamentos sobre como nas políticas educacionais da Smec foram formuladas as propostas para o processo educacional desses alunos.

A progressiva incorporação de alunos com deficiência e TGD e AH/SD à escola comum significa um avanço para consolidação da dimensão quantitativa do seu direito à educação e ao mesmo tempo dá visibilidade e tenciona a dimensão qualitativa desse direito, que se refere à definição das finalidades e formas que a escolarização deve assumir.

Garantir o direito à educação em sua dimensão qualitativa a novos usuários da escola é um desafio para o sistema educacional brasileiro. Souza (2013), em estudo sobre como as políticas de educação inclusiva se tornam parte das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Campinas, evidencia que esta política tem promovido o amplo acesso dos alunos população-alvo da educação especial à classe comum, entretanto não tem garantido as condições necessárias para inseri-la no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, sua matrícula é computada nas metas de universalização do ensino básico, mas seu desempenho não é computado na medição da qualidade.

Como exemplo da dificuldade do sistema educacional brasileiro de garantir educação de qualidade a novos usuários, Oliveira e Araújo (2005), em artigo sobre a qualidade do ensino, apontam que as políticas e bases legais de universalização da educação, sobretudo a Constituição Federal de 1988 (CF/88), promoveram o amplo acesso à escola, mas também evidenciaram a dificuldade de prosseguimento dos estudos e da apropriação de conhecimentos por parte dos novos usuários da escola, pois ela não está organizada para ensinar uma população com experiências culturais e socioeconômicas tão diferentes dos grupos que antes atendia. Assim, para Oliveira e Araújo (2005), diante da quase universalização da educação e do constatado baixo nível de conhecimento dos alunos que frequentam ou frequentaram a escola,

[...] o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re) produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 17)

Frente ao desafio de garantir a todos a igualdade de acesso e permanência na escola conjugada a um padrão de qualidade, é necessário indagar quem são esses sujeitos de direito, pois ao lado da condição de igual os sujeitos trazem consigo múltiplas e potenciais particularidades, que por sua vez demandam da escola respostas educacionais diferenciadas. Assim, a organização da escola, de modo a considerar a diversidade, pode ser fundamental para garantia do direito à educação, alguns exemplos ilustrativos dessa diferenciação são: a oferta de recursos informáticos para alguns casos de alunos com paralisia cerebral e cegueira, diminuindo assim os problemas que a deficiência coloca aos processos de ensino e aprendizagem; a formulação de calendário escolar compatível com as épocas de plantio e colheita para alguns casos de alunos do campo, de modo a diminuir sua ausência escolar nestes períodos.

De acordo com Boto (2005), há uma demanda recente pelos direitos das minorias consideradas historicamente excluídas e por reconhecimento das identidades múltiplas, assim, “[...] do clamor pela igualdade passa-se a fazer notar o vigor das diferenças” (BOTO, 2005, p. 786). Essa autora aponta que há diferentes e sucessivos degraus na consolidação dos direitos públicos a educação:

O primeiro deles consistiria, antes de tudo, no reconhecimento da igualdade matricial dos sujeitos perante seu direito de serem educados. A seguir, poder-se-ia pensar em critérios norteadores de alguma plataforma no âmbito da qualidade do ensino ministrado, mediante flexibilização de conteúdos e de métodos com o fito de obter maior êxito consoante às distintas populações de alunos com que se trabalha. Finalmente, caberia ponderar as necessidades de equidade e de justiça para traduzir, no universo da escolarização, algum nível de justiça distributiva, com o propósito de construir o que John Rawls (2001) chamaria de “sociedades razoáveis”. Trata-se, nesse caso, de pensar na diversidade, sem abdicar, de maneira alguma, do ainda necessário código de universalidade. (BOTO, 2005, p. 793, grifo da autora)

Assim, frente às especificidades das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, determinadas, sobretudo, por barreiras e julgamentos sociais que dificultam e/ou prejudicam o seu desenvolvimento e sua participação social (AMARAL, 1999), é necessário provê-las de políticas educacionais que promovam uma proteção particularizada por meio de recursos, serviços e conhecimentos especializados, para que não sejam excluídas da escola (PRIETO, 2010). Referindo-se ao compromisso dos sistemas de ensino com as especificidades desses alunos, Prieto defende que

É preciso provê-los em suas necessidades específicas, pois a igualdade de direitos, neste caso, é preservada se combinada com o direito à diferença, que deve ser concretizado, inclusive, pela disponibilização de um conjunto de provisões - serviços, equipamentos, materiais, profissionais capacitados e especializados para seu atendimento. (2010, p. 72)

Para Piovesan, ao lado do direito à igualdade, é declarado, também, como direito fundamental, o direito à diferença:

Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Isto é, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença (que na era Hitler foi justificativa para o extermínio e a destruição), percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos. (2008, p. 889)

Destacamos que, além dos aspectos culturais (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminação) que impõem barreiras sociais à população-alvo da educação especial, suas condições concretas de existência, decorrentes do contexto político e econômico a que está sujeitada, interferem em seu processo de humanização, por isso o enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas e culturais é condição fundamental para superação de sua situação de marginalização. Para Piovesan,

Ressalta-se, assim, o caráter bidimensional da justiça: redistribuição somada ao reconhecimento. O direito à

redistribuição requer medidas de enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização e da desigualdade econômica, por meio da transformação nas estruturas socioeconômicas e da adoção de uma política de redistribuição. De igual modo, o direito ao reconhecimento requer medidas de enfrentamento da injustiça cultural, dos preconceitos e dos padrões discriminatórios, por meio da transformação cultural e da adoção de uma política de reconhecimento. É à luz dessa política de reconhecimento que se pretende avançar na reavaliação positiva de identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural. (2008, p. 890)

Focalizando o âmbito local, as políticas educacionais para população-alvo da educação especial da Smec preveem e promovem, desde 1989, a matrícula de alunos com deficiência, TGD, nas classes comuns, alinhando-se ao movimento de universalização da educação instituído e impulsionado pela CF/88 (JOAQUIM, 2006); além disso, as políticas municipais demonstraram-se comprometidas com especificidades educacionais desses alunos. Padilha (2009) aponta que já em 1991 a Smec instituiu um grupo de professores para organizar a educação desses alunos no contexto das classes comuns. Entretanto, ao mesmo tempo, esta Secretaria fomentava serviços de educação especiais segregados e terceirizados em instituições especializadas sem fins lucrativos.

O estudo das políticas de educação especial da Smec possivelmente nos permitirá conhecer caminhos já construídos e por construir, no que tange ao acesso dos alunos com deficiência e TGD no contexto das classes comuns. Este estudo também nos auxiliará a compreender as interfaces entre a política local e a federal, visto que a política municipal se constitui em um contexto brasileiro no qual se intensifica a provisão de marcos legais e orientações federais que ratificam o direito à educação desses alunos e promovem extensivamente seu acesso à classe comum.

Considerando somarem-se quase 25 anos de atuação da Smec no desenvolvimento de políticas de educação especial para atender os alunos com deficiência e TGD, precipuamente no contexto das classes comuns, decidimos por realizar, neste estudo, primeiramente uma revisão bibliográfica<sup>13</sup> sobre esse tema.

---

<sup>13</sup> Nesse levantamento bibliográfico, localizamos teses e dissertações no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>13</sup>, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), no sítio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério de Ciência e Tecnologia (IBICT/MCT)<sup>13</sup>, Portal domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida em software livre. A identificação das produções nesses bancos de dados partiu da utilização do campo referente ao assunto ou palavras-chave, empregando o cruzamento dos seguintes

Acreditamos que as pesquisas localizadas podem apresentar interpretações relevantes para problematização da política de educação especial desenvolvida pela Smec, bem como constituir ponto de partida para este trabalho e, assim, possibilitar avanços em relação ao aporte teórico existente sem correr o risco de replicar pesquisas.

Em busca por referenciais bibliográficos sobre educação especial no município de Campinas (lócus desta pesquisa), encontramos 18 pesquisas<sup>14</sup>. Entre estas, seis produções, apresentadas no Quadro 1, tratam diretamente de políticas de educação especial, fazendo-se materiais de análise neste texto.

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre as políticas de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas

<b>Autor/Título</b>	<b>Instituição/ Área</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
SOUZA, Flávia Faissal de. <b>Políticas de educação inclusiva:</b> análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) /Educação	DO*	2013
PADILHA, Adriana Cunha. <b>Projeto político pedagógico e educação especial:</b> ações, contradições e desafios à inclusão educacional na Rede Municipal de Campinas/SP.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) / Educação	ME**	2009
JOAQUIM, Rosângela do Carmo Vendramel. <b>A política de educação especial:</b> um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas nos últimos 15 anos.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) / Educação	ME	2006
SILVA, Shirley. <b>Educação Especial:</b> um esboço da política pública.	Universidade de São Paulo (USP) / Educação	DO	2000
MORAES, Mônica Cristina Martinez de. <b>Escola para todos:</b> possibilidades a partir da formação continuada de professores.	Universidade de São Paulo (USP) / Educação	DO	1998
<b>SILVA, Shirley.</b> A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Educação	ME	1994

Legenda: \*DO – Doutorado/ \*\* ME - Mestrado

Fonte: Elaborado pela própria autora.

---

descritores, isolados ou combinados: *educação – deficiente – Campinas; educação – deficiência – Campinas; educação – transtornos globais do desenvolvimento – Campinas; educação – altas habilidades/superdotação – Campinas; necessidades educacionais especiais – Campinas; integração – educação – Campinas; inclusão escolar – Campinas; inclusão educacional – Campinas; educação inclusiva – Campinas; educação especial – Campinas; política educacional – Campinas; e política de educação – Campinas.*

<sup>14</sup> As pesquisas sobre educação especial da Rmec localizadas e que não são objetos de análise neste trabalho, pois não tratam diretamente de política, são as dissertações de: ARAÚJO, Paulo Ferreira de (1991); SILVA, Carla Cilene Baptista da (2003); SILVA, Rosilene Ribeiro da (2003); GAMA, Alice Souza da (1999); SANTOS, Débora de Souza (2005); SANTOS, Marines Lana Borges dos (2005); MANTOVANI, Juliana Vecheti (2006); SILVA, Juliana Motta de Assis (2008); SILVEIRA, Valdemir Cardoso da (2009); e as teses de MONTILHA, Rita de Cássia (2001); e GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire (2001).

A pesquisa de mestrado de Silva (1994) explicita os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) em educação especial para Rmec, formulado em 1993, e analisa a implantação e a viabilidade de uma proposta do Projeto e o apoio especializado do professor itinerante aos sujeitos com deficiência matriculados na classe comum.

A pesquisa mostra que este PPP tinha como diretriz a integração do sujeito com deficiência<sup>15</sup> na classe comum como uma responsabilidade pública com a educação de todos, de modo que tivesse suas necessidades educacionais especiais atendidas. Para tal intento, a educação especial deveria ser um recurso presente nas classes comuns, e não apenas atuar no campo das escolas especiais.

Esse Projeto previa como principal recurso especial para atender a mediação de outro sujeito, sobretudo o aluno com deficiência intelectual. Segundo Silva (1994, p. 64), o Projeto propõe que “[...] o **recurso especial** do trabalho pedagógico com sujeitos portadores de deficiência mental<sup>16</sup> é o **pedagogo**, pois é através dele que todos os procedimentos pedagógicos possíveis são desenvolvidos” (grifos da autora).

Baseada nos princípios desse Projeto, a Smec, em 1993, implantou o serviço de apoio especializado realizado por meio do professor itinerante, que devia dinamizar o processo de integração dos alunos com deficiência intelectual em classes comuns de duas escolas de educação infantil (EI). Em síntese, esse profissional devia atender as necessidades educacionais especiais desses alunos e oferecer suporte técnico e pedagógico à equipe escolar.

Segundo Silva (1994), essa proposta introduziu em 1993 novos desafios ao trabalho dos profissionais da escola, insegurança para as famílias dos outros alunos (sem deficiência) e, sobretudo, a necessidade de se repensar o papel da educação especial na Rmec, até então realizada predominantemente no âmbito de instituições especializadas.

A pesquisa mostra que o serviço de apoio especializado realizado pelo professor itinerante, naquele momento, foi a ação mais viável para promover uma educação de qualidade para os sujeitos com deficiência intelectual na classe comum. Esse serviço foi importante para promover a aprendizagem e integração desses

---

<sup>15</sup> Manteremos a categoria elegível para educação especial adotadas nas pesquisas compiladas.

<sup>16</sup> Na Declaração de Montreal (2004) o termo utilizado é deficiência intelectual, que será aqui tomado como referência. Sassaki (2005) comenta que a expressão “deficiência intelectual” é mais apropriada do que “deficiência mental”, pois se refere ao intelecto e, também, por evitar confusão com “doença mental”.



alunos e oferecer suporte técnico e pedagógico aos profissionais das escolas, possibilitando-lhes a reflexão sobre os conflitos e dificuldades decorrentes de sua própria prática pedagógica, mas que eram comumente atribuídos à deficiência do aluno.

O estudo também apontou aspectos da realidade da Rmec a serem discutidos e repensados para garantir o melhor andamento do serviço de apoio especializado do professor itinerante, como: a valorização diferenciada da hierarquia educacional em cada unidade escolar, que facilitava ou dificultava o trabalho de um novo elemento ao seu interior (nesse caso, o professor especializado); os conflitos decorrentes da diferença de concepções de professores da escola e professores especializados em relação ao alunado da educação especial; a prática de profissionais das unidades educacionais que se apoiava na dificuldade em atuar junto a esses alunos como forma de justificar a incapacidade de trabalho.

Na dissertação intitulada “Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em educação especial”, Mônica Cristina Martinez de Moraes (1998) descreve e analisa a proposta de formação continuada em educação especial desenvolvida pela Smec de 1992 a 1996. Tal proposta foi desenvolvida com professores em cujas classes comuns estavam matriculados alunos população-alvo da educação especial, já que a Smec, a partir de 1989, visou a garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos neste contexto.

O objetivo principal, com a criação dos grupos de formação, era promover mudanças significativas de posturas discriminatórias dos professores frente à pessoa com deficiência e às implicações de seu acesso à classe comum, com vistas a construir uma escola inclusiva. Tal proposta de formação continuada vislumbrava instrumentalizar os professores para que tivessem autonomia na resolução de situações do cotidiano escolar, cuja complexidade e singularidade superam as condições estabelecidas previamente por procedimentos uniformes e técnicas (MORAES, 1998).

A autora descreve que a implementação dessa política de formação decorre da constatação, por parte da Smec, de que: o acesso dos alunos população-alvo da educação especial à classe comum demandou novas formas de se lidar com as relações humanas e pedagógicas na escola; os conhecimentos da área de educação especial não eram de domínio dos professores de outras áreas; as propostas em educação especial ainda tinham uma forte ligação com a perspectiva segregacionista,

voltada para o atendimento da pessoa com deficiência em instituições especializadas por área de deficiência.

A pesquisadora identificou que a proposta de formação proporcionou aos professores: “novas informações e novo conhecimento em educação especial”; “conscientização sobre seu papel como multiplicador desse novo conhecimento”; “confirmação de seu papel de mediador nas situações de aprendizagem no cotidiano escolar”, “maior segurança para ação no contexto de trabalho”; “resgatar o valor da escola como local privilegiado para superação de atitudes discriminatórias e criação de ambientes mais solidários” e “mostrou que a educação é um processo e por isso sofre interferências do seu tempo e contexto” (MORAES, 1998, p. 81).

Por fim, Moraes (1998) conclui que a elaboração de um projeto de escola para todos só é possível com a formação-ação constante de professores, que pode promover a transformação das representações sobre as situações vivenciadas na sua práxis na dimensão do domínio de conteúdo, das habilidades didáticas e das relações situacionais.

Já a pesquisa de doutorado de Silva (2000) versa sobre a proposta política de educação especial da gestão municipal de Campinas no ano de 1998. Para isso, retrata a configuração dos equipamentos ou serviços, a demanda atendida e os recursos técnicos e financeiros destinados à esfera pública e ao setor privado do âmbito da educação especial.

Nessa pesquisa, a autora mostra que os serviços de educação especial oferecidos pela Smec podiam ser divididos entre os desenvolvidos em sua própria rede e os levados a cabo por instituições especializadas sem fins lucrativos.

A Smec promovia os serviços de educação especial das instituições especializadas sem fins lucrativos, por meio da cessão significativa de seus professores a 14 dessas instituições que, em contrapartida, ofertavam esses serviços educacionais substitutivos ao ensino em classe comum, mesmo sem terem um convênio formalizado com a Smec.

Diante disso, Silva (2000) concluiu que as diretrizes da Smec reafirmavam a opção por uma política nacional para educação especial, vinculada às formas de se tratar as políticas sociais no contexto do pensamento neoliberal que busca o barateamento dos serviços prestados através da privatização ou da terceirização de ações de responsabilidade do poder público.

Essa pesquisa também evidencia que tanto os serviços de educação especial da Smec quanto o das instituições não apresentavam referenciais de trabalho no que tange a o que fazer e como atuar com sua população-alvo. Sobre tudo isso, Silva (2000, p. 164) afirma que

É urgente uma escola para todos que se contraponha a forma preponderante que a Educação e a educação especial vêm se desenvolvendo, ou seja, como um produto de segunda categoria. Que se contraponha, também, a forma de se entender a educação especial, aquela oferecida pelas instituições especiais, sejam escola ou não, que tem legitimação social para atuar nessa área sem que seja necessário nenhum trabalho específico para essa legitimação.

Outra pesquisa localizada foi a de Joaquim (2006), que situa e analisa o planejamento e a implementação das políticas de educação especial na Rmec a partir do resgate histórico das propostas e ações nas diferentes administrações municipais no período entre 1989 e 2004. A autora sintetiza a história da educação especial da Rmec, didaticamente, em três “períodos educacionais”:

O primeiro período, de 1989 e 1992, foi de planejamento, de ideias, de possibilidades de mudança, visando à organização e à implementação do serviço de apoio especializado nas escolas da RME.

O segundo, de 1993 a 2000, caracterizou-se pela ampliação dos serviços especializados, quando a SME reconhece o “Programa de Educação Especial” na RME, delega a coordenação deste Programa a uma Equipe Central de Professores Especializados, aumenta consideravelmente o número de professores contratados - chegando a contar com 120 deles no Serviço de Itinerância (substitutos e efetivos) -, amplia a capacidade das Salas de Recursos, cria a classe hospitalar, a brinquedoteca e o Setor de Referência de Educação Especial (Seres). O terceiro momento, de 2001 a 2004, o Serviço de Apoio Especializado é reestruturado, deixando de ser considerado Programa da SME, e deixa de ter uma coordenação central. Os Professores de Educação Especial passam a vincular-se diretamente às escolas; muda-se o tipo de Convênio realizado com as Instituições Especializadas, que passam a receber subsídio financeiro, em vez da cessão direta de professores (os professores efetivos, que até então prestavam serviço nas Instituições Especializadas, são convocados para atuar na RME, que hoje conta com 122 deles); a Equipe Educacional dos órgãos regionais da educação (Naeds) passa a contar com um Professor de Educação Especial - eleito por seus pares - considerado agora Professor de Referência; as Salas de Recursos e as Classes Hospitalares permanecem sem alterações; para o Seres, é feita uma proposta de descentralização, através dos Naeds, ainda não implementada. (JOAQUIM, 2006, p. 91)

De acordo com Joaquim, o processo de constituição da configuração das políticas de educação especial na Rmec foi influenciado pelo o contexto social brasileiro. As décadas de 1980 e início de 1990 caracterizavam-se por movimentos na sociedade pela conquista dos direitos sociais e de promulgação de leis que reafirmam o dever do Estado, dentre outros, com o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil. Entretanto, segundo Joaquim, também havia uma forte resistência à inserção da pessoa com deficiência na Rmec, exercida pelos próprios profissionais de ensino, pelos funcionários das escolas, pela comunidade e até pelos pais dos alunos “sem deficiências”.

De acordo com a pesquisadora, ainda assim o poder público municipal atendeu um número cada vez maior de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>17</sup> nas classes comuns, criou e ampliou serviços e apoios especializados a esses alunos.

Então, a partir do resgate histórico das políticas de educação especial e da análise de entrevistas com professores especializados sobre o seu cotidiano docente, a autora identificou propostas para qualificar os serviços e recursos especializados na Smec, tais como a:

- necessidade de organização de documentos referentes às políticas de educação especial em um local centralizado, uma vez que constituem subsídios para o planejamento de novas políticas e referencial de socialização do trabalho com outros setores;
- consideração por parte dos professores especializados do canal de comunicação com os órgãos centrais da Smec, pois diversas sugestões elencadas por eles ao longo do tempo foram incorporadas como política pela administração municipal;
- construção de maior integração entre as diferentes áreas sociais, mas também entre as instâncias e sujeitos da área da educação tais como: entre a equipe escolar, entre as escolas da rede municipal, estadual e privada, entre os quatro Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds)<sup>18</sup>, que não estabeleciam

---

<sup>17</sup> Mantivemos o termo utilizado pela autora para definir o público-alvo da educação especial.

<sup>18</sup> As funções dos Naeds como órgãos descentralizados de administração serão mais bem detalhadas no item sobre a Smec.

entre si a mesma dinâmica de atuação com os alunos e como órgãos regionais de administração da educação municipal;

- definição precisa das funções do professor especializado, visto que a falta de clareza sobre isso desencadeava dificuldades com relação à formação da identidade desse profissional no ambiente escolar, ao reconhecimento desse professor como membro da equipe escolar e definição do trabalho a ser realizado com os alunos – o que podia contribuir para manutenção de uma espécie de sistema paralelo de ensino;
- definição mais precisa da população elegível para educação especial, pois qualquer planejamento educacional, seja no âmbito das políticas educacionais ou do cotidiano escolar, deve partir do conhecimento autêntico e real das características e possibilidades dos alunos;
- formação continuada dos professores para atender demandas da Rmec, sobretudo aquelas criadas pelos alunos que requerem metodologias e recursos específicos, exigindo uma gama de conhecimento do professor, que na maioria das vezes tem formação inicial em uma área específica da deficiência, mas foi contratado para atuar com todas as deficiências;
- maior determinação e acompanhamento da Smec no âmbito pedagógico, no sentido de definir procedimentos e alternativas para os alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, uma vez que não foram observadas durante o recorte temporal da pesquisa mudanças significativas e propostas nesse sentido (JOAQUIM, 2006).

Localizamos, ainda, a pesquisa de mestrado de Padilha (2009), que problematiza como o PPP da escola reflete o novo contexto escolar introduzido pela presença do aluno com deficiência na classe comum. O objetivo principal desse trabalho foi analisar o conceito de educação inclusiva presente nos PPP de escolas da Rmec no ano de 2008, a fim de compreender a relação desses com as práticas escolares inclusivas, concebidas na pesquisa como maior abertura para o acesso ao conhecimento por todos os alunos dentro do sistema educacional.

Os resultados da pesquisa mostram que em 2008 havia uma noção fragmentada e contraditória de educação inclusiva nesses projetos, ausência de reflexões e proposições referentes ao compromisso pedagógico com a diferença, visto que esses projetos foram assumidos na maioria das escolas como um controle

administrativo e burocrático, em detrimento de sua dimensão política, sociocultural e coletiva.

Por meio de Resolução que orienta a elaboração do PPP das escolas, a Smec destinou somente o item Plano de Ensino de cada professor para contemplar a perspectiva de educação inclusiva, e não contemplou esta proposta nos itens do projeto que envolvem uma maior discussão do coletivo da escola (PADILHA, 2009).

Ainda que tenha sido uma orientação da Smec, a proposta de educação inclusiva não foi assumida pelos docentes em seus planos de ensino, onde registraram apenas os diagnósticos dos alunos com deficiência<sup>19</sup>, isto é, o desvio, mas não as suas possibilidades de aprendizagem. O ensino para os alunos com deficiência foi registrado nos projetos das escolas como responsabilidade do professor de educação especial, cujos planos de trabalho não estavam inseridos no coletivo de planos dos professores da escola, mas somente no item Tempos Pedagógicos, que contemplava atendimentos educacionais complementares à classe comum.

Assim, essa pesquisa evidenciou que na Rmec o acesso dos alunos com deficiência à classe comum era um caminho trilhado, mas sua permanência ainda não estava garantida, pois não estavam asseguradas ações comprometidas com a apropriação do conhecimento. Para Padilha (2009), a inserção no quadro de docentes do professor especialista em educação especial, sem um compromisso do coletivo da escola em relação a práticas inclusivas, não garantia o êxito e a qualidade de ensino para os alunos com deficiência, mas, sim, possibilitaria que se estruturasse uma educação paralela dentro da escola comum, que retiraria desses alunos elementos de sua estrutura formal – como tempo, currículo, avaliação, e outros.

Por fim, essa pesquisa apontou a necessidade de uma discussão coletiva nas escolas, com base em dados concretos sobre a comunidade escolar, sobre o que é a inclusão escolar e como esta deve ser organizada, para que pudesse compreender as causas das dificuldades para efetivá-la, bem como a busca de soluções e propostas alternativas.

Souza (2013), em seu trabalho de doutorado intitulado “Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar”, analisa como os pressupostos e diretrizes das políticas de

---

<sup>19</sup> Deficiência foi categoria utilizada nessa pesquisa para referir-se à população-alvo da educação especial.

educação inclusiva nacional, implementadas pelo município de Campinas, e as geridas pelas escolas são materializadas nas práticas cotidianas escolares e se tornam parte das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência. A autora destaca que um dos objetivos centrais do processo educacional dos alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva e um dos focos centrais de sua luta é a questão da participação plena nas esferas da vida social, conforme apresentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009, na própria PNEE-EI/08 e nos documentos da Smec (SOUZA, 2013).

Nesse sentido, a pesquisadora analisou as condições de desenvolvimento e as formas de participação de dois alunos com deficiência no interior de uma classe comum da Rmec, focalizando as contradições entre as políticas de educação inclusiva e sua realização (SOUZA, 2013). A pesquisa foi realizada nos anos de 2008 e 2009 em uma escola localizada em uma região periférica do município de Campinas.

Souza descreve o caso de Alan, que tem impedimentos funcionais e estruturais do corpo de tal ordem que apenas com o suporte e a convocação constante de outro sujeito se mantinha em estado de atenção e podia participar das relações interpessoais com seus pares e professores. A pesquisadora observa que há uma grande distância entre as condições de inserção desse aluno no processo de ensino-aprendizagem e as do restante da turma, por mais heterogênea que esta fosse; e um abismo entre o que é proposto a ele e o que é trabalhado com os outros alunos, pares da mesma idade, com base nas propostas curriculares para esses anos escolares.

A partir da análise das condições concretas de Alan a autora conclui que a concepção da deficiência, sustentada pelos princípios do inatismo e do chamado modelo médico de deficiência, parece justificar um não investimento por parte da equipe educativa em processos pedagógicos para o Alan, que não vão além da concentração no orgânico e no sensorio-motor. A partir dessa análise, a autora indaga se a escola, em sua função social, tem condições de responder a todo tipo de diversidade, inclusive a de alunos com impedimentos mais graves como os de Alan. Souza (2013, p. 221) faz os seguintes questionamentos:

Alan deveria estar nessa escola? Nessa sala de aula? Se nossa resposta é não, qual outro espaço/serviço a Remec tem a oferecer a esse aluno? Afinal, a educação é um bem público, e é

responsabilidade da escola, em última instância, pela atual política, assumir sua efetivação.

Assim, nessa pesquisa coloca-se em dúvida o pressuposto de equiparação de oportunidades que sustenta toda a política de educação inclusiva. Nos casos em que os alunos tenham graves impedimentos orgânicos, a autora mostra que parecem inócuas as adaptações curriculares razoáveis<sup>20</sup>, o uso da tecnologia assistiva, de informação e comunicação, a adaptação dos ambientes para que as limitações sejam minimizadas, de modo que a pessoa com deficiência tenha as mesmas possibilidades de atuação no mundo social. Souza (2013) conclui que esse pressuposto de equiparação de oportunidades não considera as condições efetivas de sua realização e o impacto destas no desenvolvimento de cada aluno, e se pauta por uma concepção de deficiência como categoria abstrata.

Essa pesquisa também descreve e analisa o caso de Diego, que assume e se indaga sobre o lugar de “doente/deficiente” que ocupa nas relações escolares, tanto nas interpessoais como nas de ordem curricular. A partir disso, Souza (2013) conclui que o convívio social mais amplo que a escola (na perspectiva inclusiva) propicia, por si só, não garante o respeito à diversidade, à cooperação e à paz social. Então, a autora contesta o pressuposto da educação inclusiva de que “o redimensionamento de (pré)conceitos está implicado simplesmente no ato de (con)viver”, pois este desconsidera a concretude do cotidiano escolar marcado por tensões e conflitos. Embora Diego se reconheça no lugar de aluno (busque lições, reforço, suporte, participação nas avaliações institucionais), a equipe educativa da escola, imersa em seus pressupostos e (des)conhecimentos marcados pelo viés da deficiência como uma questão da área médica, parece não compreender o lugar que esse aluno reivindica e que, de certo modo, dentro de suas condições, poderia ocupar.

A autora indica que o desconhecimento relativo à inserção dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, no contexto da classe comum, é uma problemática que deveria ser tratada em cursos de formação de gestores e professores, na perspectiva da política de educação inclusiva; entretanto, nem

---

<sup>20</sup> De acordo com o artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/01: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;”



professores, nem gestores da Rmec tiveram acesso a esse tipo de formação (SOUZA, 2013).

A pesquisa desvela que a participação na dinâmica escolar dos alunos Diego e Alan era sustentada por um investimento pessoal da sua professora, que se voltava, sobretudo, para atividades de cuidado, visto que ela não tinha (in)formação sobre a construção de estratégias pedagógicas para esses alunos (SOUZA, 2013).

De acordo com a pesquisadora tal contexto “[...] acaba por onerar o professor diante de todas as outras tarefas que ele tem de cumprir com a turma, colocando em discussão se essas atividades estão circunscritas às atribuições docentes do ensino fundamental” (SOUZA, 2013, p. 237). Isso reitera as discussões sobre a precarização do trabalho docente diante das novas demandas educacionais, bem como reforça a problemática da responsabilização docente como peça-chave para a construção dos sistemas educacionais inclusivos (SOUZA, 2013).

Souza também evidencia que as políticas de educação inclusiva são marcadas pela lógica da descentralização e responsabilização municipal, visto que apesar das determinações políticas partirem do governo federal, é necessário, na maioria das vezes, que o município as execute. Nesse caso, essas políticas são inseridas em uma escola pública da Rmec que passava por flutuação de gestores, diversas estratégias previstas, sobretudo de suporte ao professor e aos alunos, não eram planejadas e nem mesmo inseridas no escopo da administração municipal (SOUZA, 2013).

Diante de tudo isso, Souza conclui que vai se evidenciando, nas políticas mais amplas em que a educação inclusiva se insere, que aos alunos com deficiência não são garantidas as condições para sua inserção no processo de ensino-aprendizagem, e eles estão sendo aprovados automaticamente. A matrícula desses alunos é computada nas metas de universalização do ensino básico, mas seu desempenho não está sendo computado na medição da qualidade educacional. Desse modo, o sistema político educacional parece avançar pouco em termos de garantia dos direitos humanos e do objetivo da educação, qual seja o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Enfim, considerando as discussões apontadas pelo levantamento bibliográfico e com foco na gestão da educação, são pertinentes as seguintes questões analíticas referentes à política de educação especial da Smec de 2005 a 2012: quais seus princípios, finalidades e diretrizes? Esta política apresenta orientações no sentido de superar ou reafirmar a dicotomia entre o ensino em classe comum e educação especial? Quais serviços são previstos e garantidos e que referenciais de atuação

apresentam em relação ao como e o que fazer com os alunos? O desenho da política – seus princípios, diretrizes, programas e projetos – é influenciado, e como, pelas políticas de âmbito federal, particularmente as que são orientadas pela perspectiva da educação inclusiva?

Desse modo, propomos como objetivos para esta pesquisa analisar os princípios, finalidades e diretrizes da política para educação especial do âmbito da gestão da Smec de 2005 a 2012, pois até 2004 a pesquisa de Joaquim (2006) apresenta discussões em torno de um sistemático levantamento documental sobre educação especial da Smec. Essa delimitação temporal também favorece o outro objetivo da pesquisa de cotejar as políticas municipais com as federais de educação inclusiva, sendo que estas últimas começam a ser implementadas de modo significativo a partir de 2003.

### **Caminhos da pesquisa**

Para a realização desta pesquisa, serão adotados pressupostos e procedimentos metodológicos afeitos à pesquisa qualitativa.

De acordo Ollaik e Ziller (2012, p. 232), na perspectiva qualitativa de pesquisa: “Em vez de explicar busca-se descrever, em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares”. Sendo assim, esta é uma perspectiva apropriada para contemplarmos o objetivo desta pesquisa, qual seja descrever e compreender as atuais políticas de educação especial da Smec.

Na abordagem qualitativa de investigação pressupõe-se que o pesquisador é seu principal instrumento; o ambiente natural é a fonte de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, de modo que os dados induzam a uma explicação da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, a partir desse processo qualitativo de pesquisa pretendemos refutar algumas convicções, lapidar outras e construir interpretações baseadas em dados metodologicamente levantados e em conhecimentos sistematizados, considerando que a validade da pesquisa está fortemente relacionada “[...] com a responsabilidade

no tratamento das informações obtidas e na decisão do pesquisador, envolvendo intensa preocupação ética” (OLLAIK; ZILLER, 2012, p. 233).

Para a coleta de dados, adotamos como procedimento a pesquisa de documentos contendo princípios e diretrizes que definem a política da educação especial da Smec, visto que os mesmos se constituem aportes para promoção das condições e direito à educação aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

A pesquisa documental se constitui em valioso procedimento para elucidar questões relativas ao objeto de pesquisa, pois os documentos referem-se ao tempo e local específico de sua construção, e os textos normativos ou de orientação para políticas traduzem as disputas e acordos de grupos sociais com diferentes interesses que atuam dentro dos diferentes lugares envolvidos na produção do texto. Além disso, inscrevem no contexto social possibilidades e limitações (MAINARDES, 2006). Mainardes afirma que

Os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Além disso, a pesquisa documental contribui com a dimensão ética da pesquisa, diminuindo significativamente a possibilidade da intervenção do pesquisador no objeto pesquisado durante o processo e evitando possíveis dissimulações, visto que

[...] os documentos aportam informações diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...]. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167)

### **Pesquisa documental**

Para obter as informações de modo coerente e que contemple o objetivo desta pesquisa, organizamos e categorizamos as informações contidas nos documentos e as

analisamos, visto que “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Este procedimento envolveu seguintes etapas:

**Primeira etapa:** identificação e seleção dos documentos;

**Segunda etapa:** organização dos documentos;

**Terceira etapa:** elaboração de categorias para a sistematização de dados; e

**Quarta etapa:** análise de conteúdo.

#### *Primeira etapa: identificação e seleção dos documentos*

Documento é compreendido aqui como qualquer suporte que contenha informação registrada que possa servir para consulta, estudo ou prova (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nesta pesquisa utilizamos materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias.

A partir disso, selecionamos documentos que procuram normatizar e estabelecer diretrizes para a educação especial no âmbito da Smec e indicadores de atendimento no ensino em classe comum e no ensino em classes ou escolas especiais, no âmbito do município de Campinas. Outro critério adotado para seleção documental foi a delimitação temporal entre os anos de 2005 e 2012, pelos motivos já mencionados.

Assim, o primeiro conjunto de documentos para este estudo foi obtido junto ao sítio da biblioteca jurídica de Campinas<sup>21</sup>, onde foram localizadas leis, resoluções, decretos e comunicados vigentes. Também recorreremos ao *site* da Prefeitura Municipal de Campinas<sup>22</sup> (PMC) e nele realizamos a pesquisa utilizando os seguintes descritores: convênio com instituições especializadas; composição de recursos recebidos, professor de educação especial; sala de recursos multifuncionais; escola bilíngue para surdos; atendimento domiciliar; classe hospitalar; educação especial; alunos com deficiência; deficientes; e necessidades educacionais especiais. Deste

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/assuntos-juridicos/contratos.php?p=91>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

sítio compilamos termos de contrato<sup>23</sup> da Smec com as instituições especializadas e o demonstrativo da dotação anual e empenho dos recursos da PMC.

Posteriormente, consultamos pessoalmente o Núcleo de Educação especial da Smec, onde recolhemos publicações do diário oficial do município de Campinas, documentos sobre convênio da Smec com o governo federal e as diretrizes curriculares da educação básica para EF – anos iniciais, anos finais e EJA, de 2010 e 2012, bem como realizamos consultas no Sistema Integre (Sistema de Gestão Integrada da Rede de Ensino)<sup>24</sup>.

A partir da leitura cuidadosa desses documentos, obtivemos a indicação de outras resoluções, leis, decretos e comunicados importantes para consulta e análise, os quais foram levantados no sítio da biblioteca jurídica de Campinas. Também solicitamos junto ao Inep indicadores de atendimento na classe comum e na educação especial em Campinas. Cumpre ressaltar que, apesar de a Lei Orgânica (LO) do Município de Campinas, de 1990, não fazer parte do recorte temporal do estudo, recorreremos a ela sempre que necessário, por ainda estar em vigor e apresentar valiosas contribuições para regulamentação da educação especial.

### *Segunda etapa: organização dos documentos*

Com a finalidade de organizar os documentos compilados, eles foram dispostos por ordem cronológica em quadro organizado por nome do documento, sobre o que dispõe e seu *status*, que seria o escalonamento dos diferentes níveis de normas jurídicas (lei, decreto, resolução etc.), conforme apresentado no APÊNDICE A.

---

<sup>23</sup> Os termos de contrato, compilados para esta pesquisa, regulamentam o Convênio da Smec com cada instituição especializada sem fins lucrativos que prestam serviços complementares de educação especial. Estes documentos foram objeto de análise desta pesquisa por trazerem as seguintes informações sobre este Convênio: o valor dos recursos destinados a cada instituição, o caráter do serviço a ser prestado, os princípios pedagógicos que o orientam, os critérios para aplicação dos recursos e o público-alvo a qual se destina.

<sup>24</sup> O Sistema Integre foi desenvolvido para automatizar, através da *internet*, a gestão das redes educacionais do município de Campinas por seus respectivos profissionais (professores e gestores). Ele possibilita a integração de diferentes sistemas educacionais (estadual, municipal e particular) e modalidades de ensino em uma única base de dados, respeitando as competências e as especificidades de cada um deles; realiza um cadastro único de alunos que permite o acompanhamento de toda sua vida escolar; faz o planejamento das turmas, matrículas dos alunos e alocação dos professores; controla a movimentação de alunos, notas e frequência; controla a demanda por vagas; emite documentos acadêmicos, como boletins, históricos, ata de conselho de classe; fornece relatórios estatísticos que permitem identificar tendências, através de indicadores e realizar análises de uma escola específica, de uma região ou de toda a rede de ensino. Disponível em: <<http://www.ima.sp.gov.br/solucoes/gestao-da-educacao/integre>>. Acesso em: 7 dez. 2012.

Foram compilados 80 documentos, sendo 38 resoluções, 23 termos de contrato, sete leis, cinco comunicados, dois decretos, duas portarias e um demonstrativo da Lei de responsabilidade fiscal, do 1º bimestre de 2012.

Estes documentos foram gravados em computador e lidos, seguindo a ordem cronológica do mais recente para o mais antigo, ou seja, de 2012 até 2005. Com enfoque na leitura do conteúdo do material, buscamos identificar os elementos fundamentais e categorias que pudessem contribuir com a elaboração do protocolo de registro de dados que atendesse os objetivos propostos para o presente estudo.

### *Terceira etapa: elaboração de categorias para a sistematização de dados*

A princípio, a organização dos dados dos documentos requer

[...] a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Assim, *a priori* foi elaborado um protocolo de registro preliminar com base em categorias desenvolvidas para o estudo de Bueno e Ferreira (2003), que aborda as políticas de inclusão escolar das cinco regiões brasileiras; são elas as seguintes:

(1) conceituação – da educação especial (modalidade, serviço etc.) e do alunado (alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência e suas respectivas categorias); (2) abrangência – níveis de ensino abrangidos pela educação especial, (3) estrutura de atendimento – tipo de atendimento (classe comum, classe especial, escola especial), critérios de organização do atendimento, organização curricular e pedagógica, terminalidade; (4) serviços/procedimentos/material de apoio – descrição dos serviços (sala de apoio, ensino itinerante etc.), descrição dos procedimentos e materiais de apoio; (5) professores – tipo de formação inicial e continuada (das classes comuns, das classes especiais e dos serviços de apoio), requisitos para o exercício da docência; (6) educação profissional – critérios e procedimentos para a qualificação profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BUENO; FERREIRA, 2003, p. 1)

As categorias num primeiro momento surgiram da teoria na qual se apoia a investigação. Entretanto, esse conjunto preliminar de categorias foi modificado

[...] ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 12)

A fim de se certificar a eficácia e pertinência das categorias propostas, em relação às características da realidade da Rmec e do objetivo deste estudo, foram realizadas leituras sucessivas do conteúdo dos documentos compilados. Esse procedimento possibilitou identificar o máximo de elementos a serem codificados em categorias, e decidir quais, entre essas, mereciam maior exploração, outras que podiam ser eliminadas e novas direções a serem tomadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Desse modo, foram definidas as categorias para extrair o conteúdo dos documentos em estudo, bem como fundamentar a interpretação final dos dados, conforme consta no APÊNDICE B. A escolha das categorias e o recorte dos conteúdos foram conduzidos de maneira paralela e estes procedimentos se enriqueceram mutuamente; os conteúdos sugeriram novas categorias, que por sua vez permitiram uma leitura mais profícua do conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O protocolo de análise dos documentos foi organizado a partir das seguintes categorias:

- 1 – Conceituação de educação especial;
- 2 – Definição do público-alvo da educação especial;
- 3 – *Lócus* de matrícula da população-alvo da educação especial;
- 4 – Formação continuada dos professores que atuam com a população-alvo da educação especial;
- 5 – Organização da modalidade educação especial;
  - 5.1 – Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos públicos da Smec; e
  - 5.2 – Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos privados conveniados com a Smec.

*Quarta Etapa: análise dos dados*

Na etapa de análise dos dados é proposta a reelaboração do conteúdo dos documentos e a criação de novas formas de compreendê-lo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Assim, os conteúdos dos documentos foram classificados e sistematizados a partir das categorias supracitadas, a fim de representá-los sob uma forma diferente da original, facilitando sua consulta, referência e recuperação, de tal forma que o leitor possa ter acesso ao máximo de informação sobre a temática da pesquisa com o máximo de pertinência.

Além da categorização e descrição dos conteúdos, o tratamento dos dados envolveu sua compreensão, de modo a constituir uma avaliação da configuração das políticas de educação especial desenvolvidas pela Smec entre 2005 e 2012. A descrição da política, por si mesma, não explica nada; foi necessário interpretá-la, sintetizá-la, determinar tendências e, na medida do possível, fazer inferências (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para tal intento, buscou-se identificar a coerência entre os princípios e diretrizes da política de educação especial da Smec com planos e programas propostos e financiados pela secretaria. Então, o conteúdo dos documentos municipais foi analisado, a partir do referencial teórico sobre educação especial, políticas públicas; cotejou-se também seu conteúdo com a legislação e documentos federais concernentes à educação especial e direito à educação.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados da seguinte forma: no Capítulo 1 – “Contextualizando a pesquisa” – descreve-se sucintamente o perfil econômico, político e social do município de Campinas; apresentam-se as características da rede de ensino sob a gestão da Smec; e narra-se brevemente a história da educação especial desenvolvida na Rmec de 1989 a 2004; no Capítulo 2 – “Políticas públicas: algumas perspectivas para análise das políticas de educação especial” – foi realizada uma discussão sobre políticas públicas, focalizando as dimensões de avaliação política, análise e regulação de políticas, bem como sobre o federalismo e suas implicações para gestão da educação; no Capítulo 3 – “Configuração da política de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas de 2005 a 2012” – são registrados os principais resultados da pesquisa e análise a partir do referencial teórico e legislação que os fundamentam; no Capítulo 4 são tecidas algumas conclusões desta pesquisa e apontados novos caminhos de pesquisa.



## CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se como se encontra estruturado, na atualidade, o município de Campinas, em seu contexto social, político e econômico – onde se formulam e concretizam as políticas de educação especial em questão neste trabalho. Também é apresentada uma descrição da estrutura da rede de ensino administrada pela Smec e é elaborado um breve histórico da educação especial desenvolvida por ela, de 1988 a 2004.

### 1.1 Município de Campinas - o lócus da pesquisa

O município de Campinas está localizado no estado de São Paulo, como apresentado na Figura 1, a cerca de 100 km de distância da capital. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população deste município foi estimada em 1.080.113 habitantes, distribuídos em uma área de 795,697 km<sup>2</sup>, com grau de urbanização de 98,2%. Nesse mesmo ano, o IBGE registrou que aproximadamente 21% desses habitantes têm algum tipo de deficiência, que se insere e se constitui nos modos como o território da cidade é produzido e utilizado<sup>25</sup>.

Figura 1 - Localização geográfica do município de Campinas no estado de São Paulo



Fonte: IBGE.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=350950>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

Figura 2 - Divisão do estado de São Paulo por municípios



Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo.

Em 2000, a cidade passou a ser formalmente a sede da Região Metropolitana de Campinas (RMC)<sup>26</sup>, que é formada por 19 municípios<sup>27</sup> e instituída pela Lei Complementar Estadual nº 870, de 10 de junho de 2000.

Essa é uma das regiões paulistas mais dinâmicas no cenário econômico brasileiro. Abriga mais de 10.000 empresas de médio e grande porte de alto conteúdo tecnológico. Além de possuir uma forte economia, a região também apresenta uma infraestrutura que proporciona o desenvolvimento de toda a área metropolitana. Conta com grandes universidades, instituições de pesquisa, indústrias de tecnologia e com grande facilidade de acesso aos principais centros do país pelas curtas distâncias e boas características do sistema rodoviário e viário (POCHMANN, 2012).

Hoje, Campinas é responsável por quase um quinto de toda a produção científica nacional, sendo o terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento brasileiro. Suas potencialidades tecnológicas e científicas são representadas por importante parque industrial, suas universidades Unicamp, PUC-Campinas, e importantes centros de pesquisa de desenvolvimento tecnológico e agroindustrial, como o Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), o Centro de Tecnologia da

<sup>26</sup> Os municípios que compõem a RMC são: Campinas, Americana, Artur Nogueira, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte-Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

<sup>27</sup> Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/plano-diretor-2006/doc/tr\\_rmc.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/plano-diretor-2006/doc/tr_rmc.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2012.

Informação (CTI), o Instituto de Tecnologia de Alimentos (Ital) e o Centro de Pesquisa em Agricultura (Cepagri).

No ano de 2010, Campinas foi o município com maior Produto Interno Bruto (PIB) da RMC e detentor do 11º maior PIB do Brasil. Atualmente quatro quintos desse PIB derivam do setor terciário, sendo um centro de logística e distribuição, apoiado na força de seu comércio e de produção de conhecimento em diversas áreas. Entre os anos de 2000 e 2010, o PIB municipal aumentou 42,9%, e o resultado final foi o aumento de 27,4% da renda *per capita* do campineiro (POCHMANN, 2012). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Campinas, indicador que focaliza a média aritmética das dimensões longevidade, educação e renda, era de 0,852 no ano 2000<sup>28</sup>, considerado alto, em relação à média do país, de 0,718 em 2011.

Esses indicadores econômicos positivos, como médias estatísticas, omitem a desigualdade na distribuição de renda e serviços sociais em Campinas. O município não foge à lógica das grandes cidades e apresenta uma situação de extrema desigualdade social. O mapa da vulnerabilidade social de Campinas (2004) revela uma distância social de 98 vezes, no que diz respeito ao indicador dos chefes de família com renda entre um e dois salários mínimos, entre os moradores de um bairro da região Noroeste (de maior exclusão) e de outro, situado na região Leste (um dos maiores índices de inclusão). Os dados do mapa revelam, ainda, uma distância social de 491 vezes, no indicador dos chefes de família com renda superior a 20 salários mínimos entre a região Noroeste (a de maior índice de exclusão) e a região Leste (que apresenta o maior índice de inclusão).

Pochmann (2012) em estudo sobre o percurso histórico e organização do município de Campinas, mostra que na primeira década do século XXI a desigualdade de renda continua elevada no município, visto que as taxas de pobreza absoluta (rendimento de até R\$ 6,66 por dia *per capita*) e pobreza extrema (rendimento de até R\$ 2,26 por dia *per capita*) aumentaram em 3,4%. Registra-se a existência de mais de 180 favelas, quase 130 mil pessoas residindo em situação subnormal e 24.873 pessoas desempregadas<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> A última divulgação do IDH dos municípios brasileiros pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (Pnud) foi feita no ano de 2000, enquanto que a última divulgação do IDH dos países foi apresentado em 2011. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal-2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li\\_Ranking2013](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal-2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2013)>. Acesso em: 30 jan. 2013.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=5024>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

Em relação à educação, Pochmann (2012) esclarece que entre os anos de 2000 e 2010, embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído 27,9%, ainda há 3,1% da população com 10 anos ou mais que não sabe ler e escrever na língua pátria, sem contar a condição de analfabetismo funcional.

Observa-se uma escassez de estabelecimentos públicos municipais de cultura: no ano de 2006 as informações oficiais indicaram apenas quatro bibliotecas públicas na cidade e sete estabelecimentos para atividades culturais (POCHMANN, 2012).

No quesito saneamento básico e energia elétrica dos imóveis da cidade em 2010, registra-se a universalização do acesso à energia elétrica e coleta de lixo; constata-se que quase 68% das habitações tinham acesso à rede geral de água e que quase 80% tinham banheiro de uso exclusivo do domicílio e rede geral de esgoto ou pluvial (POCHMANN, 2012).

O modelo de produção e utilização do território urbano em Campinas é concentrador e desigual, disso resultam grandes extensões do território onde as oportunidades de desenvolvimento são mais escassas, e as condições de vida da população são mais precárias, enquanto pequena parte da cidade conta com melhores oportunidades de desenvolvimento econômico e social (PADILHA, 2010). A exclusão é sintoma do aprofundamento da desigualdade social engendrada pelas formas que assumem as relações sociais de produção do sistema capitalista. Nas palavras de Martins (1997, p. 32),

O Capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.

A cidade de Campinas, em sua forma atual, é o resultado de mais de dois séculos de processos históricos. De acordo com Oliveira (2005), passou por uma urbanização sem qualquer planejamento, e grande parte de sua população herdou as marcas da escravidão de seus antepassados. Nas palavras de Oliveira (2005, p. 64),

A transição de uma cidade agrária para uma cidade industrial verificada a partir dos anos de 1950 apoiou-se em loteamentos aprovados neste período, cuja incorporação determinou uma falta de continuidade em seu tecido urbano, com precárias conexões

viárias e desarticulação do sistema e da organização urbana. Acrescenta-se a isso a falta de planejamento que possuiu este processo de expansão, caracterizado pela ausência de políticas agrárias em grande parte do país, que gerou um grande êxodo rural no qual Campinas foi um dos receptáculos urbanos dessa população desprovida de recursos. Campinas, como grande parte das cidades brasileiras, as quais se tornaram vulneráveis às atividades do grande capital que fossem mais interessantes em termos de lucratividade, expulsou cada vez mais para fora de seu centro os elementos os quais a fagocitose do sistema dispensasse, para a periferia, regiões desprovidas de interesses para atividades comerciais, agrícolas, de moradia ou lazer.

Assim, o município de Campinas caracteriza-se por uma crescente complexidade urbana, social e econômica que cria demandas de políticas sociais, de distribuição de renda, de criação de empregos, de educação e cultura para a gestão pública municipal, cuja atuação tem se demonstrado abalada: em setembro de 2001, Campinas teve seu prefeito assassinado<sup>30</sup>; em 2011, teve dois prefeitos cassados pelos vereadores; e em 2012, teve um prefeito eleito indiretamente (PADILHA, 2010; POCHMANN, 2012).

Em 11 de setembro de 2001, o então prefeito Antônio da Costa Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu a administração em janeiro desse ano, foi assassinado, e sua vice, Izalene Tiene (PT), assumiu o cargo de Prefeita até o final do mandato em 31 de dezembro de 2004. Para Oliveira (2005), essa morte foi a expressão maior e mais cruel dos altíssimos índices de violência urbana da cidade – prova da altíssima disparidade social e da presença de uma rede internacional de narcotráfico a dominar a sua periferia e sua juventude sem perspectivas de futuro e mudanças.

Nos anos de 2011 e 2012, os jornais noticiaram a crise na administração municipal de Campinas como o pior momento político da sua história. A investigação do Ministério Público desvelou um possível esquema de fraudes em

---

<sup>30</sup> Referindo-se ao ex-prefeito Toninho, Joaquim (2006, p. 77) explicita que “[...] sua esposa, Roseana Garcia, e outros integrantes do grupo político de Toninho, ainda contestam a tese do Ministério Público e da Polícia Civil, de que ele teria sido assassinado por acaso, depois do seu veículo ‘atrapalhar’ a fuga do conhecido bandido e sequestrador ‘Andinho’. Segundo os meios de comunicação, Roseana e o grupo político ligado a Toninho defendem a hipótese de que o crime foi encomendado porque ele interferiu no interesse de grupos poderosos da cidade, tendo determinado - dentre outras ações - uma auditoria nas dívidas da Prefeitura, reduzido os valores do contrato de limpeza na cidade, colaborado com informações sobre casos de corrupção na cidade, durante a CPI do Narcotráfico e, ainda, pretendia desapropriar área para construção de equipamentos públicos, considerada ‘campo de pouso’ do narcotráfico nacional e internacional”.

licitações públicas. Esta investigação motivou a cassação de dois prefeitos e a denúncia de 19 funcionários municipais e empresários.

Foi cassado pelos vereadores, no dia 20 de agosto 2011, o então prefeito Hélio de Oliveira Santos, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), que governou a cidade de 2005 a 2008 e de 2009 a 2011; posteriormente, os vereadores cassaram Demétrio Vilagra (PT), em 22 de dezembro de 2011. Nessa ocasião, assumiu provisoriamente a administração o Presidente da Câmara Pedro Serafim (PDT), eleito prefeito em 4 de abril de 2012 para um mandato-tampão<sup>31</sup> até 31 de dezembro de 2012, por meio de uma eleição indireta, na qual apenas os vereadores votaram<sup>32</sup>.

A população de Campinas sofre as consequências da crise política e de uma administração, nos últimos oito anos, marcada pela improbidade e descaso com os equipamentos sociais, o que aprofundou a precarização dos serviços públicos. Alguns exemplos disso são: a reforma do teatro Castro Mendes, que durou oito anos, e o fechamento, no início de 2012, do teatro do Centro de Convivência Cultural por motivo de infiltrações e falhas elétricas, o que deixou a cidade carente de teatros públicos para acolher as apresentações e ensaios de sua tradicional Orquestra Sinfônica e a realização das mais diversas atividades culturais; a manutenção do cancelamento de cirurgias eletivas no hospital municipal Mário Gatti, por falta de profissionais e materiais; o grande déficit de vagas em creches na rede pública infantil; a constante substituição dos dirigentes da educação<sup>33</sup>.

Cabe reiterar também que a precarização dos serviços públicos, o que inviabiliza os direitos sociais, se dá dentro do sistema econômico e dos sistemas de poder; portanto, não se trata estritamente de um problema gestão pública. Para reagir à tendência de queda de lucratividade, o sistema capitalista vem destruindo de forma devastadora todos os direitos sociais que a classe trabalhadora conquistou, especialmente nos últimos 100 anos (FRIGOTTO, 2010).

Por tudo isso, faz-se urgente a implementação de políticas sociais que, de acordo com Höfling (2001, p. 31), “referem a ações que determinam o padrão de

---

<sup>31</sup> De acordo com o artigo 79 da CF/88, o mandato-tampão configura-se na complementação do período de mandato por outra pessoa quando da vacância ou de algum impedimento; em qualquer dos casos, os eleitos para o mandato-tampão deverão completar o período de seus antecessores.

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/12/camara-de-campinas-decide-pela-cassacao-do-prefeito-demetrio-vilagra.html>>; <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/05/escandalo-que-cassou-dois-prefeitos-de-campinas-completa-1-ano.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.rac.com.br/entretenimento/tv/127398/2012/05/02/centro-de-convivencia-completa-dois-meses-fechado.html>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais”.

Nesse cenário contraditório, de uma cidade que apresenta expressivo desenvolvimento econômico e tecnológico, ao mesmo tempo em que mantém uma ampla população em condição de exclusão de sua vitalidade, expropriando-lhes direitos sociais e de renda. Os processos de exclusão/inclusão social e escolar de pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, além de relacionadas às barreiras atitudinais, também estão relacionadas às contradições do sistema econômico e social engendradas pelo sistema capitalista. No marco teórico do materialismo histórico, as populações “marginais” compõem as dinâmicas internas do capitalismo, e é no interior destas que se pode entender seu lugar de participação-exclusão na economia capitalista (PATTO, 2008).

## 1.2 A Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Em 2012 estavam sob a gestão da Smec quatro Centros municipais de educação de jovens e adultos (Cemefejas) de anos finais; 17 escolas de ensino fundamental (Emefs) de anos iniciais e anos finais; 23 Escolas de ensino fundamental e jovens e adultos (Emefejas) de anos iniciais e finais; 68 Centros municipais de educação infantil (Cemeis), que atendiam crianças de seis meses a três anos; 16 Centros de educação infantil (CEIs)<sup>34</sup>, para as crianças de seis meses a cinco anos; e 73 Escolas municipais de educação infantil (Emeis), responsáveis pelo atendimento da faixa etária de três a cinco anos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2012

<b>Etapa/modalidades de ensino</b>	<b>Número de escolas</b>
Cemefeja	4
Emef	17
Emefeja	23
Total do ensino fundamental	44
CEI	16
Cemei	68
Emei	73
Total da educação infantil	157
Total geral	201

Fonte: Sistema Integre<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Os CEIs foram criados pela Lei municipal nº 12.884, de 4 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar as vagas para de educação infantil, cuja gestão deve ser realizada em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos.

<sup>35</sup> Acesso em: 7 dez. 2012.

Então, em 2012 estavam sob a gestão da Smec 201 unidades escolares, que compreendiam 44 escolas de EF e 157 de EI.

As escolas de ensino da Smec contavam com uma equipe educacional composta por gestores (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico), professores, equipe de apoio escolar (agente de apoio administrativo ou agente administrativo, porteiro, agente de apoio operacional, cozinheiro, ajudante de cozinha, inspetor de alunos, agente de organização escolar) e monitores infanto-juvenis ou agentes de EI – os últimos atuam apenas em unidades de EI (CAMPINAS, 2010). Estas equipes, até final de 2012, estavam organizadas para atender 32.117 alunos matriculados na EI, 20.424 alunos matriculados no EF e 3.319 alunos matriculados na EJA, conforme demonstra Tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas nas escolas sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP - 2012

<b>Nível/modalidade de ensino</b>	<b>Número de matrículas</b>
Educação infantil	32.117
Ensino fundamental	20.424
Educação de jovens e adultos	3.319
<b>Total</b>	<b>55.860</b>

Fonte: Sistema Integre<sup>36</sup>.

A Smec realiza a gestão de suas escolas por meio de órgãos centralizados e descentralizados.

Como órgãos descentralizados de gestão, a Smec conta com cinco Naeds que se vinculam ao gabinete do Secretário de educação. Eles estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da PMC e compreendem as escolas municipais, escolas particulares e instituições situadas em suas áreas de abrangência (Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste).

De acordo com o Decreto municipal nº 14.460, de 30 de setembro de 2003, que reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências, a equipe educativa de cada Naed é composta pelo representante regional, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, professor de educação especial<sup>37</sup>, profissionais que atuam acompanhando, assessorando e

<sup>36</sup> Acesso em: 7 dez. 2012.

<sup>37</sup> “A partir de 2006, professores de referência de Educação Especial deixam de compor as equipes educativas dos NAEDs e cria-se um núcleo específico no Departamento Pedagógico (DEPE) da SME, sendo vinculada à Coordenadoria de Educação Básica (CEB)” (CAMPINAS, 2010b, p. 155).



assegurando o cumprimento das ações cotidianas das escolas. Conforme o Decreto municipal nº 14.460/03, compete aos Naeds as seguintes atribuições:

I - coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe; II - prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais; III - articular a Comunidade Educacional para as ações intersetoriais; IV - viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo; V - participar ativa e preferencialmente de todo o processo do Orçamento Participativo; VI - desenvolver projetos de formação regionalizados; VII - acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais; VIII - acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais. (CAMPINAS, 2003, s/p)

Os órgãos centralizados por meio dos quais a Smec administra sua rede de ensino são: gabinete do Secretário municipal de educação, Departamento pedagógico, Departamento de apoio à escola, Departamento financeiro e Coordenadoria de Formação<sup>38</sup>. O organograma da Smec encontra-se na seção de anexos.

Dentre os órgãos centralizados, destacam-se, nesta pesquisa, o Departamento pedagógico – pois compreende a Coordenadoria de Educação Básica (CEB) – e a Coordenadoria Setorial de Formação; são esses os âmbitos de atuação do Núcleo de Educação Especial, composto, no ano de 2012, por três professoras de educação especial da Smec. Entretanto, este núcleo não está inserido na estrutura formal Smec.

A descrição aqui apresentada deteve-se à Smec, pois ela faz parte do escopo da presente pesquisa. Todavia, esta não é a única instância responsável pela gestão da Rmec. A Fundação Municipal de Educação Comunitária (Fumec)<sup>39</sup> administra a EJA de 1º ao 5º ano e a educação profissional. Esta fundação é regulada por regimento

---

<sup>38</sup> Para mais detalhes sobre a estrutura administrativa da Smec, ver Decreto municipal nº 14.460/03.

<sup>39</sup> “A Fumec é uma fundação criada em 1987 com a missão de alfabetizar jovens e adultos a partir de 15 anos que não puderam frequentar a escola ou que dela foram afastados pelos mais variados motivos. Essa Fundação atua por meio de um programa equivalente às cinco primeiras séries de educação básica, com ações educacionais voltadas para as especificidades da população jovem e adulta. As ações de alfabetização da Fumec são desenvolvidas em salas de aulas instaladas em escolas municipais, estaduais, associações de bairros, igrejas, enfim em todos locais em que exista demanda. A partir de 2004, a Fumec passa a manter o Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” (Ceprocamp). O Centro mantém uma programação de cursos gratuitos, profissionalizantes nas modalidades formação inicial e continuada de trabalhadores e habilidade técnica de nível médio, nas áreas: gestão, saúde ocupacional, hospitalidade e hotel, serviços domiciliares, imagem pessoal/beleza, construção civil, informática e ambiental”. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/fumec/index.php>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

próprio, conforme ato normativo do Conselho Municipal de Educação de Campinas e as diretrizes da Smec.

### **1.3 Breve histórico das políticas de educação especial da rede municipal de ensino de Campinas, até 2004**

Os estudos de Silva (1994, 2000), Joaquim (2006), Moraes (1998) e Padilha (2009), compilados para o levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, são as referências nas quais nos amparamos para elaboração do histórico sobre as políticas de educação especial da Smec.

A educação das pessoas com deficiência<sup>40</sup> foi prevista na legislação do município de Campinas, pela primeira vez em 1989, em uma gestão de postura político-partidária progressista, a do prefeito Jacó Bitar (1989-1992), do PT (JOAQUIM, 2006; MORAES, 1998). Na ocasião, foi aprovada a Lei Municipal nº 6.134, de 7 de dezembro de 1989, que autorizava o poder executivo a criar salas de recursos, equipes itinerantes e classes especiais, quando comprovada a sua necessidade, para atender a demanda local de alunos com deficiência. Essa lei também estabelecia que, para serem atingidos seus objetivos, o atendimento dos alunos poderia ser realizado por meio de convênios com entidades particulares e públicas.

A LO do município de Campinas, de 1990, ainda vigente, também contempla dispositivos relacionados à educação especial; no seu artigo 223, assegura serviços e recursos educacionais especializados às pessoas com deficiência na rede escolar municipal e a sua matrícula em estabelecimentos próximos à sua residência. O artigo 256 desta lei prevê:

- I - a criação de salas de recursos, classes especiais e centros profissionalizantes para o atendimento a pessoas com deficiência, que não tenham condições de freqüentar a rede regular de ensino, podendo para isso manter convênios com entidades privadas e órgãos oficiais afins do Estado e União;
- II - implantação do sistema "Braille" para deficientes visuais e da comunicação e linguagem para deficientes auditivos, em estabelecimentos da rede oficial de ensino de forma a atender às

---

<sup>40</sup> Essa categoria foi eleita, a princípio, como população-alvo da educação especial pela legislação políticas e municipais de Campinas.

suas necessidades educacionais e sociais [...]. (CAMPINAS, 1990, art. 256)

O inciso V do artigo 256 da LO estabelece a aplicação pelo município de um percentual nunca inferior a 5% da verba pública destinada a educação no ensino de pessoas com deficiência. Para Joaquim (2006), esse dispositivo da LO, que trata do emprego de verbas na educação dessas pessoas, merece destaque por ser um diferencial em relação a outras leis orgânicas municipais e mesmo às constituições estaduais do país, assunto aqui não explorado por fugir ao escopo desta pesquisa. Nas palavras de Joaquim (2006, p. 180),

A importância de se conhecer e avaliar o investimento financeiro realizado pela Prefeitura Municipal de Campinas à Educação Especial é indiscutível, até porque sua Lei Orgânica estabeleceu, a partir de 1991, o investimento obrigatório de percentual de 5%, dos recursos constitucionalmente vinculados à Educação, na Educação Especial – condição esta inédita nas Leis Orgânicas Municipais do Brasil. Mesmo assim, não encontramos, nos documentos oficiais consultados, menção aos referidos quantitativos para a Educação Especial, parecendo não ter sido preocupação da Administração Municipal, nem dos professores, no período, o trato com esses assuntos econômico-financeiros. Pela ausência de informações, parece, também, não ter sido priorizada qualquer formação específica visando a um melhor entendimento, pelos profissionais da educação ou pais de alunos, das rotinas financeiro-contábeis dos recursos públicos, mesmo após a criação do FUNDEF, que, a partir de 1998, exigia investimentos financeiros em áreas e níveis de ensino específicos e criou um Conselho de Acompanhamento e Controle Social.

Em 1990, também foi criado um Conselho Consultivo de educação especial, pelo então secretário da educação Newton Paciulli Bryan, nomeado pela gestão do prefeito Jacó Bittar (PT). Este conselho contava com representantes de diferentes setores, como profissionais ligados às universidades locais e às entidades filantrópicas, pais de alunos destas entidades, e

[...] tinha o objetivo de discutir junto aos níveis da rede municipal e com as instituições privadas sem fins lucrativos de educação especial, o acesso do aluno deficiente as unidades regulares de ensino e afirmavam esperar que a integração evitasse a segregação do deficiente em instituições especializadas e que estas viessem atender as crianças mais comprometidas, evitando-se a superposição de serviços na rede municipal; ao mesmo tempo este projeto reafirmou a cessão de professores para as instituições especializadas. (SILVA, 2000, p. 125)

Depreende-se, assim, que o objetivo principal do Conselho era refletir e viabilizar uma política de educação especial para a Rmec, cujo foco era o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas classes comuns. Desse Conselho resultou o “Projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal- Campinas/1991”, que tinha como diretrizes a

[...] democratização do acesso e permanência do aluno portador de deficiência nas classes comuns, guiando-se pelo princípio de que toda criança é cidadã com direitos a plena participação em todos os aspectos da vida social, respeitando suas possibilidades e seu acesso a bens materiais e culturais da sociedade. Acredita-se que a integração do portador de deficiência no ensino regular evita a sua segregação em instituições especializadas. O que se espera é que as instituições que atende o portador de deficiência canalize seu trabalho com pessoas seriamente comprometidas. (CAMPINAS, 1991, s/p)

Mesmo a Smec tendo como meta a democratização da educação nas escolas regulares, esse Projeto não rompeu com possibilidade de a educação dos alunos com deficiência ocorrer no contexto segregado das instituições especializadas. A Smec reitera isso, quando em 1991 autoriza que 50 professores efetivados para os cargos de professor de EI e EF, habilitados em qualquer área da educação especial, pudessem optar por atuar nessa área, em vagas de instituições especializadas, com as quais tinha convênio – mesmo que os professores não estivessem legitimados do ponto de vista legal (SILVA, 2000; JOAQUIM, 2006).

Em 1991, como consequência da mudança do primeiro e segundo escalões da Smec, ocorreu a entrada de um novo Secretário da educação e a dissolução do referido Conselho Consultivo – tudo isso porque houve uma ruptura entre os membros do governo vigente naquele momento<sup>41</sup>. Todavia, foi mantida a proposta de garantir acesso e permanência do aluno com deficiência na classe comum, viabilizada com a constituição do Grupo de Apoio de educação especial; o grupo era composto por professoras da Rmec, especializadas na área, e por uma coordenadora pedagógica. Para Silva (2000, p. 127), “[...] a constituição desse Grupo institui pela

---

<sup>41</sup> “Em março de 1991, ocorre uma ruptura entre o Prefeito Jacó Bittar e o Partido dos Trabalhadores, que o elegeu. O Prefeito foi acusado de desvios de recursos financeiros da Prefeitura Municipal de Campinas pelos militantes do Partido dos Trabalhadores que participavam da Administração Municipal, em especial, o grupo ligado ao Vice-Prefeito Antônio da Costa Santos, que rompe com Bittar” (JOAQUIM, 2006, p. 47).

primeira vez na Secretaria Municipal de Educação um núcleo de profissionais para organização da educação especial na rede municipal”.

Este Grupo originalmente contava com uma coordenadora pedagógica e três professoras especializadas. Elas ofereciam suporte e apoio técnico-pedagógico aos professores de classe comum que tinham alunos com deficiência, visitavam as unidades escolares para conhecer os alunos e propor, quando necessário, alternativas de intervenção ou sugestões para adaptação física ou material. Em 1991, havia na Rmec 107 unidades educacionais e 96 crianças com deficiência distribuídas em 42 dessas escolas (MORAES, 1998).

O Grupo promoveu discussões, elaborou documentos voltados à definição de uma linha de trabalho para a educação especial e questionou a contradição da prática da Smec de designar seus professores às instituições especializadas, frente à proposta de inclusão do sujeito com deficiência no contexto da classe comum. O Grupo também foi precursor, em 1993, de um Projeto Político e Pedagógico em educação especial e da operacionalização do serviço de apoio especializado realizado pelo professor itinerante, primeiro serviço de educação especial no contexto das classes comuns, bem como implementou a formação continuada dos profissionais envolvidos com a educação da população-alvo da educação especial (SILVA, 1994, 2000; MORAES, 1998; JOAQUIM, 2006).

O serviço de apoio especializado de professor itinerante, iniciado em 1993, caracterizou-se pela atuação de uma professora em duas escolas de EI para atender necessidades educacionais de sujeitos com deficiência intelectual no contexto da classe comum e orientar todos os profissionais da unidade. A Lei Municipal nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991, que dispõe sobre o Estatuto do magistério público de Campinas, estabelece que “o docente da Educação Especial exercerá além do Magistério, a assessoria a docentes em cujas classes estiverem matriculados educandos portadores de deficiência” (CAMPINAS, 1991, s/p).

É importante destacar que a pesquisa de Joaquim (2006) mostrou que as professoras de educação especial efetivas da Smec, que estavam cedidas para as instituições especializadas, não se interessaram por atuar como professoras itinerantes. Apenas uma professora que atuava na EI, habilitada em educação especial, interessou-se por desempenhar essa função de professor itinerante, participando da seleção interna para quatro vagas, cujo critério era ser professor efetivo, ter habilitação em uma área da deficiência e dispor de 12 horas/aula

semanais, além da sua carga horária de trabalho de 32 horas/aula semanais. Sobre isso, Joaquim (2006, p. 52) afirma:

[...] que a resistência dos professores efetivos de Educação Especial a essa nova proposta de trabalho tenha ocorrido mais pela insegurança diante do novo do que por concepções contrárias ao trabalho no Ensino Regular. Ou, mesmo, por se reconhecer como professor especializado em determinada área de deficiência, não se sentindo capacitado para responder às necessidades apresentadas pela diversidade dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

No ano de 1993, a Smec também publicou a Portaria nº 25, de 15 de outubro de 1993, que estabeleceu as normas para matrícula na EI, priorizando o cadastramento e a matrícula de crianças de zero a seis anos com deficiência ou com qualquer outro tipo de necessidade educacional especial nas escolas de EI, bem como seu acompanhamento educacional por uma equipe de professores especializados e o acompanhamento da área da saúde por fonoaudiólogos e psicólogos<sup>42</sup>. Essa Portaria previu também para essas crianças o acompanhamento complementar à escola por meio do centro de saúde, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), do ambulatório de saúde mental, entre outros.

Para Joaquim (2006), a referida Portaria foi um dos mais importantes atos legais da gestão municipal desse período, por beneficiar diretamente crianças com deficiência, visto que priorizou sua presença nas escolas regulares de EI e serviu de referência para portarias publicadas em anos seguintes.

Ainda em 1993, o já referido Grupo de Apoio, juntamente com a então Secretária de educação Maria Helena Guimarães de Castro, designou uma comissão com representantes dos professores de educação especial e dos especialistas da Rmec para formular a regulamentação da Lei Municipal nº 6.134/89, que estabelecia diretrizes sobre educação especial, e para propor a normatização dos convênios da Smec com instituições especializadas, porém as propostas não foram oficializadas pela Smec. Joaquim (2006) descreve que as discussões dessa comissão junto às professoras da Smec eram conflituosas, pois um grupo de professores defendia a necessidade da atuação do professor especializado nas escolas regulares da Smec e

---

<sup>42</sup> Na Rede Municipal de Campinas, os psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas são profissionais da Secretaria de Saúde e atuam nos serviços dessa área, que pode realizar ações intersetoriais com a área da educação.

outro o direito de permanecer na instituição com um trabalho especializado na sua área de formação.

Em 1994, a Smec elaborou um “Programa de Ação Político-Pedagógica”, e reconheceu o Programa de Educação Especial dentro da estrutura da rede regular de ensino. Esse Programa estabeleceu como objetivos: integrar o aluno população-alvo da educação especial à classe comum da Smec; oferecer atendimento educacional especializado a esses alunos por meio dos professores itinerantes e das Salas de recursos; oferecer orientação técnico-pedagógica aos professores da rede; estabelecer um trabalho conjunto com as entidades conveniadas; e organizar um banco de dados sobre a educação especial (JOAQUIM, 2006).

De acordo com Joaquim (2006), a crescente matrícula de alunos com deficiência nas as classes comuns da Rmec, na década de 1990, demandou serviços de apoio especializado, o que aumentou as solicitações das escolas por professores itinerantes, ainda que algumas poucas apontassem como dispensável a presença desse professor.

Diante dessa demanda e das pressões de professoras especializadas que coordenavam o Programa de Educação Especial, em 1995, a Smec ofereceu a possibilidade de professores itinerantes dedicarem sua jornada de trabalho exclusivamente ao Programa de educação especial, totalizando 32 horas/aula por semana nessa área. Tal condição promoveu o remanejamento de 10 professoras efetivas das instituições para as escolas da Rmec e a contratação de 26 substitutas; a maioria das professoras efetivas de educação especial ainda resistiam a atuar no sistema regular de ensino (JOAQUIM, 2006). Sobre a atuação deste profissional Moraes (1998) esclarece:

O professor itinerante desenvolve atendimento pedagógico com propostas voltadas à dinâmica do cotidiano escolar através do deslocamento pelas Unidades de sua responsabilidade com duração e periodicidade variáveis, ao mesmo tempo em que oferece apoio, orientação e cooperação ao professor de classe comum e aos demais profissionais da Unidade Educacional. (MORAES, 1998. p. 50)

A esses professores itinerantes foram atribuídos “blocos” composto de três ou quatro escolas, organizados segundo o critério de localização das escolas e a disponibilidade de horário dos professores. Os blocos tinham unidades escolares de

EI, de EF e de EJA, e eram formados independentemente do tipo de deficiência dos alunos matriculados.

Para melhor qualificar o serviço de apoio especializado no contexto da classe comum, em 1995, intensificou-se o acompanhamento do trabalho do professor itinerante por meio de grupos de formação, reuniões pedagógicas, assessoramentos, produção de relatórios, uma vez que essa proposta de atuação educacional exigia conhecimento em todas as áreas de deficiência e a formação inicial desses professores acontecia em áreas específicas.

Neste sentido, foram criados também grupos de formação, em parceria especialmente com a PUC-Campinas, cujas vagas foram oferecidas também aos professores de classe comum nas quais estavam matriculados alunos população-alvo da educação especial. Também eram oferecidos assessoramentos para orientadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e supervisores educacionais sobre as possibilidades concretas de trabalho da educação especial na Rmec (JOAQUIM, 2006; MORAES, 1998).

Em 1995, realizou-se, o primeiro ciclo de debates em educação especial “Educação para Todos”, organizado juntamente com as faculdades de educação da Unicamp e PUC-Campinas, que assessoravam Rmec e eram responsáveis pela formação inicial da maioria de seus professores que atuavam na educação especial. Nessa ocasião, propôs-se a discussão de temas gerais como: “políticas públicas e formação de professores”; “educação para todos: educação regular e educação especial”; “identificação do público-alvo”; e também relatos de experiências bem-sucedidas das secretarias municipais de educação de várias cidades do estado de São Paulo e de outros estados (JOAQUIM, 2006).

Nesse mesmo ano, a Smec publicou e divulgou para todas as escolas municipais um livreto intitulado “Programa de Educação Especial” (CAMPINAS, 1995), que traduzia o entendimento da Smec, naquele momento, de que se fazia necessário o direcionamento do trabalho em toda rede de ensino para efetivação de um atendimento de qualidade aos alunos.

Este livreto orientava que fosse registrado nos projetos pedagógicos o serviço especializado realizado pelo professor itinerante e/ou pelo professor da sala de recursos com os alunos população-alvo da educação especial. Também enfatizava que o professor itinerante não era o único responsável por atender às necessidades



educacionais especiais dos alunos no contexto da classe comum – essa era responsabilidade de todo corpo docente e administrativo da unidade escolar.

Em outubro de 1995, iniciou-se a implantação do Setor de Referência de Educação Especial (Seres), cujo objetivo foi promover e divulgar o acervo de documentos e produções do programa de educação especial, de modo a contribuir com a capacitação, o aperfeiçoamento e a atualização dos profissionais da educação. O Seres também tinha a função de adaptar materiais e livros didáticos para pessoas com deficiência visual.

Em 1996, foi realizado o segundo ciclo de debates de educação especial, cujas discussões versavam sobre “A Declaração de Salamanca”, “Currículo e educação especial”, “Gestão escolar”, “Interação pedagógica” e relatos de experiências de outros estados, como Pernambuco, Tocantins e São Paulo.

Neste mesmo ano também foi implementado o projeto brinquedoteca na enfermaria pediátrica do Hospital Mario Gatti, com o objetivo de garantir que as crianças, com deficiência ou não, tivessem acompanhamento pedagógico durante o período de internação (CAMPINAS, SME, 2002).

Na gestão de 1993 a 1996 do governo Magalhães Teixeira, do Partido da social Democracia Brasileira (PSDB)<sup>43</sup>, diferentes frentes de trabalho foram iniciadas pelo Programa de educação especial para atender as necessidades da Rmec, diante da proposta de integração dos alunos população-alvo da educação especial na classe comum, que em 1996 passou a ter 168 destes alunos matriculados nas escolas da Rmec. Essa proposta gerava divergências e insatisfações na Rmec; havia resistência por parte dos profissionais das escolas em aceitar os alunos população-alvo da educação especial na classe comum, pois eles se apoiavam na dificuldade em atuar junto a esses alunos como forma de justificar a incapacidade de trabalho (JOAQUIM, 2006; MORAES, 1998, SILVA, 2000). Para superar esta dificuldade dos profissionais, de acordo com Moraes (1998), o maior avanço da proposta político-pedagógica de educação especial foi “[...] a formação continuada dos professores em cujas classes estão matriculados educandos com necessidades de educação especial, portanto, diretamente ligados ao Programa de Educação Especial” (MORAES, 1998, p. 51).

---

<sup>43</sup> Esse governo constituiu uma coligação intitulada “Frente Campinas”, que reunia os partidos: Partido Social Trabalhista (PST), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Social Cristão (PSC), Partido Democrático Social (PDS) e Partido Liberal (PL).

A gestão de Magalhães Teixeira foi marcada por discussões em torno da formação continuada e dos serviços de educação especial da Rmec, sobretudo no que toca a atuação do professor itinerante. Todavia, ainda que o apoio do professor itinerante se consolidasse enquanto um serviço especializado no contexto da classe comum, Silva (2000) constatou que, em 1998, a Smec cedeu 113 de seus 166 professores de educação especial a 14 instituições especializadas. Permanecia o impasse relacionado à alocação de professores da Smec em instituições especializadas.

Esse impasse tomou proporções significativas na gestão do Partido Popular Brasileiro (PPB), em aliança com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), no período de 1997 a 2000, quando o Tribunal de Contas de Campinas identificou irregularidades na cessão de professores da Smec às instituições<sup>44</sup> e, portanto, questionou essa situação. Em contrapartida, houve movimento por parte de professores especializados que atuavam nas instituições por manter essa cessão, contando inclusive com o apoio do sindicato dos funcionários públicos municipais.

Para amenizar esse impasse, o governo manteve a cessão de professores a instituições especializadas e, em 1998, sancionou a Lei Municipal nº 9.635, de 16 de fevereiro de 1998<sup>45</sup>, referente à transposição e criação dos novos cargos de professor de educação especial, que possibilitaria a transposição de 48 cargos de professores de EF e EI para professores de educação especial e a criação de 152 novos cargos de professor de educação especial. A criação desses cargos deveria viabilizar a contratação de professores para efetivar os serviços de apoio especializados de modo a atender a demanda crescente de alunos com deficiência na classe comum<sup>46</sup>.

Joaquim (2006) mostra que, de 1999 a 2000, também houve um investimento na formação continuada dos professores que atuavam com o público elegível para educação especial, visando à qualificação das relações pedagógicas, sobretudo no que se refere ao campo de atuação do professor de educação especial. Havia também

---

<sup>44</sup> Segundo Silva (2000), o Tribunal de Contas identificou nessa cessão duas irregularidades que precisavam ser revistas: a primeira, que os professores estavam fora de sala de aula, ainda que vinculados aos serviços oferecidos pelo Programa de educação especial, e a segunda, que a cessão dos professores as instituições era irregular, pois realizada de forma “clandestina”, uma vez que os convênios com as instituições não estavam regularizados.

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/330555/lei-9635-98-campinas-sp>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

<sup>46</sup> A criação desses cargos pela Smec não significou que esta passou a contar com a atuação imediata dos professores de educação especial, uma vez que o provimento dos cargos é realizado por meio de concurso público ou processo seletivo para contratação em caráter temporário.

uma grande mobilização da Smec para divulgar os trabalhos realizados pelo Programa de educação especial. Neste intento foram produzidos: informativos mensais com notícias dos trabalhos realizados nas escolas municipais, com informações da legislação referente aos direitos da pessoa com deficiência e mensagens de otimismo aos professores; panfletos e *folders* explicativos sobre os serviços e recursos especializados oferecidos aos alunos elegíveis para educação especial na Rmec.

Joaquim (2006) também identificou que em 2000 a Smec tinha 126 blocos de escolas para serem atribuídos a 36 professores de educação especial efetivos, enquanto os outros efetivos especializados continuavam cedidos às instituições, persistindo a necessidade da contratação de muitos substitutos. Em 2000, para suprir a carência de professores de educação especial, foi realizado um concurso público de ingresso de profissionais nessa área. Também houve discussões sobre a organização e montagem de blocos de escolas de maneira que atendessem às necessidades da Rmec.

Em 2001, na gestão do PT (2001-2004), pelo prefeito Antônio da Costa Santos (2001) e pela prefeita Izalene Tiene (setembro de 2001 a 2004), cuja secretária da educação era a Professora Corinta Maria Grisolia Geraldi, foi redefinido o modelo de cooperação da PMC com as 16 instituições especializadas sem fins lucrativos. A partir desta gestão, a Smec passou a subvencioná-las financeiramente para que elas próprias contratassem os seus professores, em cumprimento ao que já era uma orientação do Tribunal de Contas do Estado.

Desse modo, os professores efetivos que estavam cedidos a essas instituições foram reincorporados à Rmec como professores de educação especial, com o objetivo de que fossem agentes importantes no projeto de inclusão escolar.

Nesse cenário, a política de educação especial da Smec teve como foco a concretização e ampliação do serviço de apoio especializado no contexto da classe comum por meio dos professores especializados. Muitos desses professores estavam trabalhando pela primeira vez de modo articulado a classe comum, o que levou os gestores da educação especial a promover reuniões semanais de formação e discussões sobre as diretrizes que envolviam o trabalho nesse novo contexto.

Em 2001 a Smec propôs mudanças para o desenvolvimento do Programa de Educação Especial, que passou a ser chamado de “Projeto de Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais” e deixou de ter uma coordenação central, passando a

contar com professores de referência de educação especial para compor a equipe pedagógica dos cinco Naeds. Esses profissionais tinham sua carga horária de trabalho ampliada, a fim de trabalhar como professores de educação especial e, de forma concomitante, exercer as funções de professores de referência em um Naed.

Com vistas a orientar o trabalho de educação especial na Rmec, em 2002, um material contendo vídeos foi distribuído às escolas municipais de Campinas, instituições especializadas, secretarias municipais e universidades de Campinas e região, para servirem de referencial e de indicador de qualidade da atenção às pessoas com deficiência. Esses vídeos foram produzidos a partir da pesquisa intitulada “Diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive”, que aconteceu com a participação da Smec e da Secretaria Municipal de Cultura Esporte e Turismo, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob a Coordenação Geral da Prof<sup>a</sup>. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro e coordenação local da Prof<sup>a</sup>. Dra. Shirley Silva.

Em dezembro de 2002, a Smec organizou um seminário de educação especial com a participação de seus professores, intitulado “O Direito à Educação”, no qual foram debatidas as questões que dificultavam o trabalho do professor de educação especial em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum e também foram sugeridas ações favoráveis a essa política.

O relatório do Seminário apresentou questionamentos sobre horário de funcionamento, localização e o objetivo do trabalho realizado no Seres, bem como sugestões para descentralização dos Naeds. Esse relatório apontou a necessidade de levantamento de dados sobre o atendimento hospitalar, a fim de avaliar e reorientar o trabalho. Sobre as Salas de recursos nas áreas da deficiência visual e deficiência auditiva, apontou-se a necessidade de sua ampliação e descentralização para as diferentes regiões da cidade. Em relação aos grupos de formação, ficou explícita a necessidade de sua oferta constante para aperfeiçoamento de todos os professores, que solicitaram uma organização das datas, dos horários e divulgação de modo que os contemplassem. Nesse Seminário também foi enfatizada a importância da permanência do professor de referência nos Naeds, possibilitando uma efetiva descentralização dos trabalhos (JOAQUIM, 2006).

Em 2003, sob a orientação da diretora do Departamento pedagógico da Smec, foi criado um grupo de trabalho, cujo objetivo era a produção de um texto-proposta de diretriz municipal para educação especial. Esse trabalho foi realizado por um

grupo de professoras de educação especial, mediado pela professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Kátia Regina Moreno Caiado. No entanto, esse texto-proposta não chegou a ser divulgado pela Rmec até o final de 2004, pois a diretora do Departamento pedagógico se afastou do cargo e a nova diretora não deu continuidade à proposta.

A fim de qualificar a educação especial atendendo a requerimento dos profissionais da educação especial, no final de 2004, por meio da Resolução Municipal nº 16, de 15 de dezembro de 2004, foram esclarecidas as responsabilidades do professor de referência, sistematizado os critérios para o seu processo de seleção e autorização para dedicação exclusiva com carga horária total de 44 horas/aula semanais. Nessa ocasião, a montagem dos “blocos” de escolas a serem atribuídos aos professores de educação especial foi reformulada e os EF e EI foram agrupados separadamente, contemplando todas as escolas (não apenas as que tinham alunos que compusessem a população-alvo da educação especial), de modo a evitar reformulações dos blocos no meio do ano. De modo geral, esse é o panorama histórico das políticas de educação especial da gestão municipal de Campinas de 1989 a 2004.

O desafio para esta pesquisa é, a partir daqui, retratar o desenho da política de educação especial no atual cenário, marcado por políticas federais na perspectiva inclusiva. Para tal intento, utilizaremos conhecimentos da área de avaliação política (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), de análise de políticas (HAM, HILL, 1996; ARRETCHE, (2000, 2001), regulação de políticas públicas (BARROSO, 2004, 2005, 2006) e as implicações do federalismo para gestão da educação brasileira (HÖFLING, 2001; FRANZESE, ABRUCIO, 2007; ABRUCIO, 2010; ARAUJO, 1991; CURY, 2010; SOUSA, 2010; OLIVEIRA, 2010; SANO, 2011).

## **CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Neste capítulo apresentam-se discussões sobre política pública, com foco nas dimensões da “avaliação política” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), “análise de políticas públicas” (ARRETCHÉ, 2000; 2001) e (HAM; HILL, 1996) e “regulação e multi-regulação de políticas educacionais” (BARROSO, 2004, 2005, 2006), como conteúdos que contribuem para o exame e compreensão do desenho da política de educação especial da Smec.

Considerando que o desenho de uma dada política educacional se coloca em relação direta com o contorno de Estado e do governo, neste capítulo também serão abordados aspectos da governança no Brasil, marcada pelo modelo político-administrativo federalista, e de seus impactos na garantia do direito à educação à população elegível para educação especial (HÖFLING, 2001; FRANZESE, ABRUCIO, 2007; ABRUCIO, 2010; ARAUJO, 1991; COSTA, 2010; CUNHA, 2010; CURY, 2010; SOUSA, 2010; OLIVEIRA, 2010; SANO, 2011).

### **2.1 Avaliação política, análise e regulação de políticas públicas**

Para a presente pesquisa, busca-se apreciar a relação entre o direito à educação e a política de educação especial municipal de Campinas, bem como avaliar os pontos, contrapontos e ajustes desta em relação às políticas educacionais federais na perspectiva inclusiva. Esses são os parâmetros explícitos nos quais se apoia a pesquisa; segundo Arretche (2000), toda modalidade de avaliação ou de análise de política pública pressupõe um julgamento:

[...] vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular, de analisá-la a partir de certa concepção de justiça (explícita ou implícita). (ARRETCHÉ, 2000, p. 29)

Sendo a compreensão dos princípios da política de educação especial um dos objetivos desta pesquisa, a “avaliação política” pode nos auxiliar nesse intento, visto que pressupõe “a análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam

determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108).

A análise dos critérios que fundamentam a escolha de uma determinada política deve considerar que esta é um produto e um processo que envolve uma teia de decisões e não apenas uma decisão (HAM; HILL, 1996). Esse processo é marcado pelo confronto de interesses da máquina estatal e de grupos sociais, que muitas vezes não detêm informações suficientes sobre a realidade na qual se pretendem interferir, nem sobre os possíveis impactos da política formulada; e envolve negociações que excluem diversas perspectivas para que uma seja assumida. Assim, o desenho final da política nem sempre é decorrente da ideia original, mas aquele que foi possível de ser acordado ao longo do processo decisório. Segundo Höfling (2001, p. 39), a adoção de uma dada política pode ser explicada pelos

[...] fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade [...] relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.

Para Figueiredo e Figueiredo (1986), a “avaliação política” examina os critérios que implicaram a adoção de uma dada política e estuda os pressupostos e os fundamentos dessa política, independentemente do modo como é proposta sua implementação ou seus resultados prováveis.

Esses autores, baseados em Brian Barry (1975), afirmam que a “avaliação política” não deve se restringir ao exame conceitual dos princípios que fundamentam a formulação da política, deve envolver a apreciação de sua conexão com alguma concepção de bem-estar humano. Esse tipo de análise “consiste, portanto, em atribuir valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108). A motivação para tal análise está no

que estes autores chamam de “moralidade política ou social”, que consiste em analisar se os propósitos das políticas ou programas são condizentes com princípios de justiça e política social minimamente aceitos. A “avaliação política” também se volta para a aferição do grau de consistência interna entre os objetivos sociais, os princípios e meios de uma política (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Desse modo, a dimensão “avaliação política” pode ser a nos auxiliar na análise da política de educação especial da Smec que consiste em apreender de forma coerente e compreensível o máximo de suas características no que concerne a princípios, finalidade e diretrizes. Arretche (2000, p. 30), discorrendo sobre as tendências no estudo de política pública, define:

Por análise de políticas públicas, entende-se o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos. Digamos, as possibilidades de desenho institucional de uma política nacional de saúde, por exemplo, são as mais diversas do ponto de vista das formas de relação entre setor público e setor privado, das formas de financiamento, das modalidades de prestação de serviços, etc.

Ham e Hill (1996) reiteram que toda análise de política é uma atividade tanto descritiva quanto prescritiva que, portanto, aumenta o conhecimento da ação do governo e pode ajudar a melhorar a qualidade das políticas.

Nesses termos, a análise de uma dada política pública possibilita a constituição de seu desenho institucional e a inferência de alguns de seus resultados prováveis, mas somente a “avaliação de política” tem por finalidade atribuir uma relação de causalidade entre um programa e seu resultado (ARRETICHE, 2000). Arretche, ao definir a dimensão “avaliação de política” apresenta a seguinte explanação:

Por exemplo, ainda que se possa esperar que a cobrança de consultas médicas tenda a excluir a população mais pobre do acesso a serviços médicos com base no exame do desenho institucional de uma dada política de saúde, apenas um estudo de avaliação poderá afirmar com relativa segurança quais parcelas da população foram efetivamente excluídas e qual o impacto desta medida nas condições de saúde da população. Ou, ainda que se afirme, segundo uma determinada concepção de justiça e de eficiência, que a provisão privada de serviços é mais eficiente que a provisão pública, somente a avaliação de programas efetivamente implementados poderá estabelecer uma relação causal entre uma



determinada modalidade de política pública e o sucesso ou fracasso na realização de seus propósitos, ou ainda entre esta política e um dado resultado ou impacto sobre a situação social prévia à sua implementação. (ARRETCHE, 2000, p. 31)

Não nos estenderemos mais na exploração da dimensão da “avaliação de política”, pois esta modalidade de análise é pertinente para problematização do impacto da política, o que não está no escopo desta pesquisa. O impacto consiste em “[...] uma medida do desempenho da ação política, ou seja, uma medida de que a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109).

Então, para descrição e análise das concepções e do desenho da política de educação especial da Smec retomamos o argumento de que é importante apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se constituem as condições para sua proposição e materialidade, perspectiva que implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo (DOURADO, 2007).

O conceito de regulação é profícuo para nos auxiliar a compreender o desenho de uma política educacional, visto que pode ser utilizado na análise de sistemas educacionais para descrever os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores que o compõem, tais como: comunidade escolar, gestores da educação, governantes, e outros (BARROSO, 2006).

A regulação enquanto um processo constitutivo de qualquer sistema tem por função assegurar o equilíbrio, a coerência e também a sua transformação. Esse processo “compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p. 733).

As políticas públicas são constituídas em um processo complexo marcado por uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação em função dos diversos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias (BARROSO, 2004). Esse autor apresenta três níveis e modos de regulação de sistemas educacionais de relevante incidência no contexto atual, que podem contribuir para analisar as políticas de educação especial da Smec. São eles: “regulação transnacional”, “hibridismo da regulação nacional” e “micro-regulação

local”. Estes níveis serão aqui separadamente explorados, mas cumpre salientar que não atuam de forma estanque, mas de modo conjunto e interacional.

A regulação transnacional significa um conjunto de normas, discursos e instrumentos produzidos no âmbito dos fóruns de consulta e decisões internacionais, que legitimam ou se impõem às políticas educacionais em nível nacional.

No campo da educação especial observa-se claramente a influência da “regulação transnacional”. De acordo com Garcia (2008), conferências internacionais<sup>47</sup> têm imprimido na política educacional do Brasil, sobretudo aquela na área da educação especial, o discurso inclusivo<sup>48</sup>, que visa à proposição da universalização da educação básica nos países em desenvolvimento. Para Garcia (2008), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)<sup>49</sup> deu força a esse discurso de educação inclusiva, tanto por expressar uma demanda da sociedade de universalização da educação básica, “[...] como por ser quesito importante para manutenção de contratos entre agências financiadoras internacionais e estados nacionais” (GARCIA, 2008, p. 13).

Além da regulação causada pelas agências multilaterais, Mendes (2006) apresenta a tese de que a perspectiva de educação inclusiva originou-se de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e, pela força de penetração da cultura deste país, espalhou-se pelo mundo ao longo da década de 1990, influenciando sobretudo as políticas de educação especial, com destaque para o Brasil.

Assim, a “regulação transnacional” tem várias origens. Pode muitas vezes surgir nos países centrais, que, por meio de diferentes imposições de natureza política, econômica, entre outras, imprimem suas ideologias e interesses nos países periféricos, constituindo os efeitos da chamada globalização; pode resultar de estruturas supranacionais (como o Mercosul e a União Européia, que controlam e coordenam, por meio de suas regras e sistemas de financiamento, a execução das

---

<sup>47</sup> Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006).

<sup>48</sup> A temática da educação inclusiva será mais amplamente discutida no capítulo “configuração das políticas de educação especial as Secretaria Municipal de educação de Campinas” na seção “conceituação de educação especial”.

<sup>49</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) foi realizada em Jomtien, na Tailândia, e foi promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (Unesco), pelo fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Participaram dessas conferências 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

políticas no domínio educacional); e pode ter uma origem mais informal e sutil, que é o que acontece com os inúmeros programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, entre outros) (BARROSO, 2004).

Entretanto, por ser a relação entre países fluida, múltipla e historicamente transitória, as políticas nacionais não se apropriam de modo linear e passivo das orientações transnacionais, resultando no hibridismo na regulação nacional.

A “regulação nacional” tem o mesmo sentido de “regulação institucional”, que compreende o modo como o poder público, por meio de normas, imposições e constrangimentos, coordena, controla, influencia e orienta a ação dos diferentes atores sociais e seus resultados. De acordo com Barroso (2004), este modo de regulação é marcado pelo hibridismo, que consiste no caráter plural e misto das políticas, fruto da sobreposição ou mistura de diferentes lógicas, discursos, práticas e instâncias na sua definição.

Observa-se que na atualidade as políticas de educação especial brasileira têm sido reguladas pelo discurso educação inclusiva, que tem em seu escopo práticas e pressupostos bastante híbridos, acomodando diferentes posições (algumas vezes divergentes). Dois movimentos, originados nos Estados Unidos, no início da década de 1990, influenciaram diretamente o aparecimento da proposta de inclusão escolar: o *Regular Education Initiative* e o *Full Inclusion*.

O *Regular Education Initiative* argumenta pela inclusão dos alunos na classe comum, mas considera a manutenção de serviços de educação especial substitutivos; já no *Full Inclusion* se prevê o acesso de todos à classe comum, independente do grau de limitação; esta proposta desconsidera a possibilidade de manutenção de serviços de educação especial. Esses movimentos logo se desdobraram em duas principais correntes de inclusão com concepções divergentes: a “inclusão” e a “inclusão total” (MENDES, 2006).

A perspectiva de “inclusão total” defende a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de comprometimento, na classe comum e a eliminação total dos serviços segregados. Já proposta de “inclusão” propõe que a classe comum seja o lócus precípua para oferta de educação a todos, mas admite a existência de serviços de suportes ou mesmo ambientes substitutivos, em casos em que o grau de comprometimento da pessoa assim o exigir, visto que parte do pressuposto que o objetivo principal da escola é mediar o acesso dos alunos aos

conhecimentos e habilidades necessárias à vida social, portanto, a reestruturação desta para atender a diversidade de sujeitos tem um limite, pois não se pode chegar a descaracterizar a função precípua da escola: prover-lhes conhecimentos das diferentes áreas do currículo reconhecido oficialmente (MENDES, 2006, 2010).

Essas propostas divergentes de inclusão escolar podem influenciar simultaneamente a regulação das políticas de educação especial, sendo que neste processo ora coexistem, ora anulam-se, ora uma sobrepõe-se a outra e vice-versa (BARROSO, 2004).

O hibridismo na regulação das políticas de educação especial é motivado pelas diferentes correntes teóricas sobre inclusão que influenciam sua formulação e causado pelo marco regulatório da exclusão. No momento histórico atual, essa proposta de inclusão não encontra condições concretas para se efetivar de forma mais plena, pois mesmo quando a tentativa é de potencializar a inclusão escolar e social, a própria sociedade capitalista ao quais esses sujeitos pertencem mantém mecanismos de exclusão. Para Garcia (2004, p. 2), baseada em Martins (1997), o conceito de inclusão consiste

[...] na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão –, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade.

O hibridismo resulta da coexistência de modelos de regulação distintos (e por vezes opostos), que influenciam simultaneamente a configuração de uma dada política. Ainda, o hibridismo envolve modos diferentes de entendimento e apropriação de um mesmo modelo.

Na verdade em todos os países se verifica a ocorrência de diferentes ‘modelos’ e ‘práticas’ e nem sempre existe coincidência entre eles, quanto ao que é público e privado, centralizado e descentralizado, Estado e mercado, etc. (BARROSO, 2004, p. 23)

A noção do hibridismo na regulação nacional relativiza o uso de modelos fixos para descrever e analisar as políticas públicas e nos auxilia no entendimento da dimensão da contradição presente nessas, pois evidencia que o seu processo de regulação se dá no confronto entre modelos distintos.

Esse confronto entre modelos distintos de regulação também é influenciado pelo âmbito da “micro-regulação local”, que compreende o complexo jogo de estratégias, negociações de vários atores, pelo qual as normas, imposições e constrangimentos da regulação nacional são ajustados ao contexto local, muitas vezes de modo não intencional (BARROSO, 2004).

Os atores da “micro-regulação local” são diversos, podendo atuar tanto nos órgãos da administração local, como em grupos de interesses (políticos, sociais, econômicos, políticos, étnicos e outros), considerando-se que há também a influência de atores individuais, como funcionários e usuários do sistema educativo (pais, alunos, professores, gestores, funcionários e outros). Nas palavras de Barroso (2004, p. 24):

Nesse sentido, a micro-regulação local pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, da interação, da negociação ou do compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias, em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de independência (intra e interorganizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc.

Ao nível da “micro-regulação”, as políticas de educação especial no Brasil são influenciadas, em grande medida, por interesses das instituições de educação especial filantrópicas, pesquisadores, pais e os próprios sujeitos público-alvo da educação especial (BUENO, 1993; MENDES, 2006; KASSAR, 2011).

Neves (2005) elucida que os movimentos sociais em defesa dos direitos fundamentais básicos das pessoas com deficiência, entre eles o direito à educação, vêm assumindo um papel cada vez mais importante, que, portanto, têm influenciado as políticas de educação e de outras áreas. Esta autora constata a proliferação, no Brasil, de organizações como os conselhos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência enquanto iniciativa governamental, e, ainda, de associações “de” e “para” elas, que agregam os mais variados tipos de sujeitos e executam os mais diferentes trabalhos no âmbito não governamental.

As instituições especializadas sem fins lucrativos de educação especial (Apae, Pestalozzi, entre outras) historicamente também exercem influência na consecução políticas públicas, apresentando-se “[...] extremamente fortes, com lugar garantido

nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços” (KASSAR, 1998, s/p)<sup>50</sup>.

A análise das políticas de educação especial da Smec envolve a consideração da diversidade de fontes e modos de regulação que fazem com que a coordenação, o equilíbrio e a transformação das proposições políticas sejam determinados por inúmeros e distintos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos, por meio de um processo de negociação e confrontação de objetivos e poderes. Esse feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes anulam-se (ou pelo menos se relativizam) são denominados por Barroso (2005) de “multi-regulações” – conceito que também foi adotado nas análises documentais propostas nesta pesquisa.

Cabe destacar aqui que esta pesquisa trata de políticas municipais que ora se apropriam, por vezes se ajustam, noutras vezes resistem à política federal. São engendradas pela intersecção entre a federal e a municipal, ou seja, entre o global e o local. Para se compreender como se dá esta relação entre o federal e o municipal na regulação das políticas municipais, importa analisar a distribuição das responsabilidades em relação à educação especial e a intersecção destas em cada nível de governo marcados por um contorno político-administrativo federalista.

Considerando que a regulação de uma dada política educacional é influenciada pelo contorno de Estado e governo na qual está inserida, no próximo item serão abordados aspectos da organização político-administrativa federalista do Estado brasileiro, bem como sua relação com a garantia do direito à educação à população elegível para educação especial.

## **2.2 Federalismo brasileiro: implicações para a gestão da educação**

A política educacional insere-se no rol das políticas sociais (determinadas no artigo 6º da CF/88, como as de educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e de assistência aos desamparados) e se refere a ações “que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades

---

<sup>50</sup> Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003)>. Acesso em: 28 jan. 2013.

estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31).

O direito à educação é definido pela gratuidade da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), pela obrigatoriedade tanto do poder público de ofertá-la para todos, quanto dos indivíduos de frequentá-la. Portanto, para a efetivação desse direito, é imprescindível a existência do Estado e de instituições que viabilizem a escolarização da população.

O Estado é composto por órgãos permanentes: o Legislativo, o Executivo, o Judiciário, tribunais, exército, entre outros, que possibilitam a ação do governo para viabilizar um conjunto de programas, projetos e ações originados da sociedade e da máquina estatal, configurando assim uma determinada orientação política. Nas palavras de Höfling (2001, p. 31):

Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Por conseguinte, a forma como o Estado ordena territorialmente o poder, como distribui recursos tributários entre os níveis de governo e define como as partes da nação devem se relacionar, tem implicações diretas na implantação das políticas de ampliação do acesso, da permanência e da qualidade da educação escolar (ARAÚJO, 1991). No Brasil, o federalismo<sup>51</sup> como forma de organizar o Estado foi instituído com a proclamação da República em 1889. Este modelo político-administrativo historicamente encerrou perspectivas ora mais centralizadas, ora mais

---

<sup>51</sup> De acordo com Costa, Braúna e Araújo (2010): “Remonta ao século XVIII o surgimento do termo federalismo para designar a forma de organização implantada nos Estados Unidos resultante da união territorial do poder das colônias para formar um Estado. Com a vitória na Guerra de Independência, foi criada uma confederação de estados livres e independentes, mas logo começaram a se manifestar os problemas relativos à necessidade de certa força do poder central que permitisse estabelecer a lei e a ordem, que regulasse o comércio, as dívidas e as negociações externas do país. Daí surgiu uma solução conciliatória, pactuada, estabelecida em convenção entre os entes confederados, que, do ponto de vista da organização política e administrativa, mantivesse a autonomia das unidades territoriais, ao mesmo tempo em que assegurasse a unidade nacional: federação”.

descentralizadas, de distribuição do poder entre os níveis de governo. Na perspectiva da atual Constituição Federal, o Estado federalista se caracteriza pela autonomia dos governos subnacionais, pelo compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos. Esse modelo de relação intergovernamental em grande medida foi determinado pelos princípios da democratização, da descentralização e da universalização das políticas sociais (ABRUCIO, 2010; ARAUJO, 1991; ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2010).

A República federativa brasileira compõe-se de unidades subnacionais: “[...] União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p), que formam uma só entidade soberana, o Estado Nacional. Distingue-se, assim, do modelo de Estado unitário, no qual o governo central é anterior e superior às instâncias subnacionais, e as relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica.

Segundo Abrucio (2010), a CF/88 inovou ao incluir o município como um ente federado autônomo e ao atribuir-lhe papel importante na descentralização de competências. Somente a Bélgica e a Índia dão ao poder local um *status* semelhante. Disso nasce mais uma heterogeneidade constitutiva do federalismo brasileiro com grande impacto sobre as políticas públicas: a diferença entre os municípios (ABRUCIO, 2010; ARAUJO, 1991; ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2010).

De acordo com Abrucio e Franzese (2007), de fato ocorreu uma maior autonomia política, administrativa e financeira dos municípios em relação ao período anterior a CF/88, promovida e legitimada por transferências federais de atribuições e fundos de participação. Entre 1980 e 1995, a participação dos municípios na receita nacional quase dobrou, passando 8,7% para 16,6% do total arrecadado na federação, o que desencadeou um processo de multiplicação de municípios, com a divisão de unidades já pequenas – algo que, entre 1988 e 2000, gerou 1.438 novos municípios, passando de 3.974, na década de 1980, para 5.560, na década de 2000.

Entretanto, os municípios médios e grandes contaram com menos recursos federais para fazer frente a demandas de políticas públicas maiores e mais complexas que os municípios menores. Para muitos, a alternativa foi investir no aumento da arrecadação própria e no fomento a atividades econômicas que elevassem o repasse estadual de impostos. “Na disputa pela atração de novas atividades econômicas vários municípios adotaram uma política de concessão de benefícios fiscais a grandes



empresas, deflagrando um processo de guerra fiscal [...]” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, s/p).

Importa destacar que a opção pelo desenho político-administrativo federalista de Estado não é arbitrária, mas é uma forma de organização que possibilita a acomodação das demandas de elites brasileiras com objetivos conflitantes e é uma forma de atender as características e necessidades da nação brasileira, marcadas por grandes heterogeneidades, quais sejam: territoriais (grande extensão e diversidade física), linguísticas, étnicas, socioeconômicas (desigualdades regionais), culturais e políticas (diferenças no processo de formação das elites). Em nações onde existem diversidades ou desigualdades que as dividem, a organização político-administrativa federalista é um instrumento para “construir uma ideologia nacional, alicerçada por instituições, que se baseie no discurso e na prática da unidade na diversidade” (ABRUCIO, 2010, p. 42).

A principal característica do federalismo é compatibilizar autonomia e interdependência entre níveis de governo na divisão de suas funções e poderes. Enfim, o federalismo tem por natureza produzir pactos entre os entes e promover a participação ou representação dos governos subnacionais junto ao Centro (ABRUCIO, 2010; CURY, 2010; ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2010). Abrucio (2010, p. 41) afirma que, no federalismo,

[...] é possível ter mais de um agente governamental legítimo na definição e elaboração das políticas públicas, além de ser necessária, em maior ou menor medida, a ação conjunta e/ou a negociação entre os níveis de governo em questões condicionadas à interdependência entre eles.

Os princípios da interdependência e cooperação entre os níveis de governo foram postos nas Constituições de 1934 e de 1946, e são o registro jurídico forte da CF/88. A última Constituição se estrutura sob o princípio da cooperação recíproca, que busca um equilíbrio de poderes entre a União, estados, municípios e Distrito Federal, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Na perspectiva da cooperação, a União e os entes federados não atuam isoladamente, a tomada de decisão e o exercício das competências devem ser concretizados de forma conjunta e negociada (ABRUCIO, 2010; CURY, 2010; OLIVEIRA; SOUSA, 2010).

Esse regime político-administrativo descentralizado, plural e cooperativo amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões e definir os rumos da ação coletiva, o que significa uma complexificação tanto do processo decisório como de sua legitimação (ABRUCIO, 2010).

Essa conjuntura descentralizada vem transferindo, paulatinamente, um conjunto significativo de atribuições de gestão para a esfera municipal. Desse modo, ao mesmo tempo em que pode favorecer a aproximação dos governos das necessidades regionais, também pode criar dificuldades de balizar os interesses locais com os gerais. Sobre as potencialidades e dificuldades do federalismo descentralizado, Abrucio (2010, p. 42) esclarece que

Tal conformação institucional contém potencialidades democráticas, como a aproximação dos governos de suas comunidades (pela via da descentralização), o respeito às peculiaridades regionais dentro de uma nação e a adoção do princípio da barganha e da negociação como balizadores do processo político. Entretanto, do mesmo modo, podem surgir problemas advindos dessa forma de Estado, como a dificuldade em conciliar os interesses locais com os gerais e a necessidade de coordenar diversos esforços intergovernamentais para atuar numa mesma política, num jogo que não é naturalmente cooperativo. Na verdade, a dinâmica federativa muitas vezes pode ser marcada pela falta de clareza sobre a responsabilidade dos entes; em outras, pela competição desmedida entre os níveis de governo.

Dessa forma, a investigação e a análise de políticas educacionais não podem se alhear das incumbências que esse regime impõe aos seus entes com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas educacionais. Cury (2010, p. 152) afirma que “se a complexidade social de um país extremamente desigual nas suas múltiplas variáveis já impõe rigorosa vigilância ao pesquisador, deve-se acrescentar a essa complexificação o caráter federativo do Estado brasileiro”.

A CF/88 colocou a questão da diversidade nacional e a autonomia dos entes federados no cerne das estratégias para garantia do direito à educação. Todo debate em torno da elaboração desta Constituição foi orientado pela crítica ao centralismo da ditadura militar em matéria educacional.

Desse modo, a política educacional está organizada a partir de um regime político-administrativo que congrega a divisão de competências mais descentralizadas e colaboração entre as instâncias de governo, dando um peso

importante aos municípios na divisão das competências (ABRUCIO, 2010; CURY, 2010; OLIVEIRA; SOUSA, 2010). Conforme descreve o artigo 211 da CF/88: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, s/p). Para Abrucio (2010), a partir dessa carta constitucional os seguintes temas tornaram-se peça chave do novo modelo da política pública educacional:

[...] a **descentralização**, em especial na sua tradução como municipalização, forma tomada como capaz de gerar tanto a melhora da gestão como a democratização do sistema de ensino; a **previsão de políticas nacionais orientadoras e planejadoras**, nas formas da LDB e do Plano Nacional de Educação; e um diferenciador da educação frente aos outros setores, **a proposição de um regime de colaboração** entre os níveis de governo como instrumento que garantiria a boa implementação da política em todos os seus ciclos, em especial na educação básica. (ABRUCIO, 2010, p. 40, grifos nossos)

Assim, o sucesso das políticas públicas num Estado federalista depende da capacidade de instaurar mecanismos de controle mútuo e de coordenação entre os níveis de governo (ABRUCIO; FRANZESE, 2007). A CF/88 e leis infraconstitucionais, como a LDBEN/96, adotaram elementos para evitar uma descentralização centrífuga, que se caracteriza pela ação estanque de cada ente. Para isso, essas leis ao estabelecerem uma estrutura cooperativa em matéria de educação escolar, na qual coexistem competências privativas, concorrentes e comuns.

As “competências privativas” (CURY, 2010) são aquelas exclusivas da União e estão explicitadas, no tocante a educação, pelo artigo 22 da CF/88, em seu inciso XXIV, que estabelece caber à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse sentido, a União estabeleceu por meio da CF/88 parâmetros nos quais a educação de todos os entes federados deve se assentar, reforçados depois pela LDBEN/96. Tal competência da União tem por finalidade evitar choques ou ações descoordenadas dos entes federados que potencializem uma piora na qualidade da política educacional. A isso se soma a função redistributiva e supletiva da União,

[...] de forma a garantir a equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, s/p)

As “competências concorrentes” (CURY, 2010) se destacam na CF/88, devido ao federalismo cooperativo adotado, e se caracterizam pela possibilidade das unidades da federação legislar indistintamente e ilimitadamente sobre determinados assuntos. Nesse caso, a União tem a competência de legislar sobre normas gerais e os estados, municípios e Distrito Federal devem complementar as normas gerais, adaptando-as às especificidades regionais, conforme se pode depreender do artigo 24 da CF/88:

Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino e desporto;

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da **União** limitar-se-á a estabelecer **normas gerais**.

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a **competência suplementar dos Estados**.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

O artigo 30 reitera que “compete aos Municípios: I - legislar sobre assuntos de interesse local; II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber” (BRASIL, 1988, s/p).

Quanto às “competências comuns” (CURY, 2010), sua característica é de que todos os entes devem exercer atividades materiais e administrativas, com vistas a dar materialidade ao regime de colaboração (ARAÚJO, 2010). De acordo com inciso V do artigo 23 da CF/88, é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “[...] **proporcionar os meios** de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988, s/p, grifos nossos).

Em suma, quanto à oferta educacional, as competências privativas e concorrentes são de ordem normativa e legislativa, enquanto as competências comuns são de ordem administrativa ou material, que resultam tanto a atuação de cada ente federativo, quanto na articulação conjunta de todos (ARAÚJO, 1991; CURY, 2010). As competências normativas e legislativas dizem respeito ao poder que se confere a um determinado ente federado para estabelecer normas e leis sobre um dado assunto. A competência administrativa ou material refere-se à atuação concreta do ente, ou seja, diz respeito aos atos administrativos.

Em matéria de educação escolar, a conjugação das competências, privativas, concorrentes e comuns se enfeixa no artigo 211 da CF/88:

§ 1º A **União** organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os **Municípios** atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 3º Os **Estados e o Distrito Federal** atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988, s/p, grifos nossos)

Essa noção de divisão de competências foi completada por outras normas infraconstitucionais, que garantiram bases financeiras para a realização desse processo, a divisão das responsabilidades materiais e financeiras própria da vinculação de impostos para o financiamento da educação, como consta no artigo 212 da CF/88:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988, s/p)

Depreende-se, assim, que em matéria educacional uma esfera de governo atua prioritariamente sobre um nível de ensino, mas outro também poderá fazê-lo, evitando-se, em tese, o vácuo no acesso aos bens públicos (ABRUCIO; FRANZESE, 2007).

Entretanto, Costa, Cunha e Araújo (2010) afirmam que a CF/88 caracteriza-se pela definição imprecisa quanto ao regime de colaboração, uma vez que estabelece uma organização descentralizada na oferta pelo Estado do direito à educação, mas não define de forma clara as competências dos entes federados em relação a cada nível de ensino.

Foi somente a partir LDBEN/96 que ficou claramente definida a prioridade de atuação de cada ente, conforme consta nos artigos 10 e 11:

Os Estados incumbir-se-ão de: [...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o

demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [...] Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ainda assim, a LDBEN/96 mantém a possibilidade de diferentes esferas de governo atuarem sobre um mesmo nível de ensino, o que pode gerar

[...] um processo não transparente e de responsabilização difusa, que possibilita que cada esfera de governo culpe a outra pelo problema, sem que nenhuma ação efetiva seja tomada. (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, s/p)

Essa forma de compartilhamento de competências também pode levar as diferentes esferas de governo a efetivar, ao mesmo tempo, iniciativas de políticas públicas sem nenhuma integração, ou até mesmo em direções opostas. Isso faz com que os recursos públicos de cada ente federativo sejam aplicados isoladamente, focando de maneira sobreposta os mesmos problemas. Assim não se potencializam os recursos nem se articulam as ações de maneira a gerar melhores resultados.

O federalismo constitui uma arquitetura político-institucional complexa em que é necessário promover ação integrada entre diferentes esferas de governo, respeitando-se os princípios fundamentais da democracia, da autonomia e distribuição equitativa de competência entre eles. (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, s/p).

Para ser satisfatoriamente implementada, uma política de distribuições de competências deve estar na pauta de sua elaboração. Vale citar o exemplo da implementação da política educacional para o ensino fundamental, para a qual é imprescindível a colaboração entre estados e municípios, uma vez que ambas as esferas atuam nesse nível de ensino e é possível, inclusive, encontrar uma escola municipal e outra estadual geograficamente próximas entre si, numa mesma cidade (ABRUCIO, 2010; LUCE; SARI, 2010). Nas palavras de Araújo (2010, p. 232):

Assim, numa federação de tipo ideal, se não podemos afirmar que as unidades subnacionais estão subordinadas ao governo nacional, também não é possível afirmar que são completamente autônomas. Além da relação de interdependência, o federalismo tem como

pressuposto uma organização territorial e política que vise a garantir, pela via democrática, a repartição de responsabilidades governamentais, ao mesmo tempo em que esteja assegurada a integridade do Estado nacional frente às inúmeras disputas e desigualdades regionais. Portanto, a federação é uma forma de Estado, regida pelo princípio da igualdade política de coletividades regionais desiguais.

Nesse sentido, o parágrafo único do artigo 23 da CF/88 estabelece que leis complementares devam fixar normas de cooperação entre os entes federados, de maneira a assegurar a igualdade de atuação das unidades subnacionais e o mesmo nível de serviços públicos para todo cidadão brasileiro. Conforme consta no artigo 23 da CF/88,

É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;

**Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação** entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (BRASIL, 1988, s/p)

Na mesma direção, a LDBEN/96, em seu artigo 10, estabelece que

Os Estados incumbir-se-ão de: [...] definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Entretanto, em termos de educação escolar, ainda não foram editadas normas federais de cooperação entre a maioria dos entes, tampouco houve a regulamentação do modelo intergovernamental que organizasse o processo de descentralização na educação; isto é, não houve incentivos financeiros, gerenciais ou de democratização que conduzissem o entrelaçamento entre os níveis de governo. Nas palavras de Abrucio, Franzese e Sano (2010, s/p):

A municipalização ficou vinculada às negociações políticas entre os estados e municípios, sem que houvesse uma arena institucional para isso e/ou critérios claros de repasse de funções, de modo que este processo dependeu muito mais do jogo de poder federativo para além da política educacional em si.

De modo geral, a maior dificuldade federativa pós-constitucional foi a da implementação do regime de colaboração. Na primeira metade da década de 1990, o federalismo caracterizou-se por uma descentralização centrífuga – modelo no qual predomina a lógica intergovernamental que enfatiza a separação e a demarcação de atuação dos níveis de governo. Atualmente, em algumas áreas se mantém o modelo de atuação estanque e competitivo entre os níveis de governo, que diminui suas forças, mas acaba sendo uma opção estratégica adotada por governantes estaduais e municipais (ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2010).

Manter essa descentralização centrífuga em muitos casos é uma estratégia adotada pelos governos subnacionais, que não fazem parcerias com entes governados por opositoristas político-partidários ou têm dificuldade de arbitrar as divergências de interesses entre os membros da própria coalizão governista, que apoiam o presidente, mas têm adversários no plano local. Além disso, os governantes enfrentam dilemas quanto ao custo das transações federativas de coordenação, visto que há dúvidas quanto a como dividir o bônus e ônus da colaboração intergovernamental. Abrucio, Franzese e Sano (2010, s/p) explicitam alguns dos dilemas dos governos em estabelecer parcerias intergovernamentais no âmbito da cooperação municipal:

Em primeiro lugar os governantes locais não querem ceder o poder sem ter certeza sobre os efeitos sobre sua carreira e para a própria autonomia da cidade. Além disso, do ponto de vista eleitoral os ganhos – e as perdas – só são computadas no plano municipal. Ainda no que se refere à competição partidária, é bom recordar que muitos prefeitos concorrem a deputado estadual ou federal contra os alcaides das municipalidades vizinhas. E, por fim, a competição pode ser mais interessante do que a colaboração. Isto acontece se não houver uma arbitragem federativa efetiva – como no caso da guerra fiscal – e se os custos puderem ser repassados a outros mantendo os benefícios colhidos – tal qual ocorre na “política das ambulâncias”, quando as prefeituras compram estes veículos para “invadir” a cidade vizinha sem precisar arcar com o ônus do financiamento do hospital.

Há autores que argumentam que não houve um processo de descentralização, mas, sim, de desconcentração. Enquanto a descentralização implica transferência de competências e de poder, “a desconcentração se limita à distribuição de tarefas, através da fragmentação e segmentação de políticas públicas, com vistas a um maior controle político e social pelo poder central” (COSTA; CUNHA; ARAÚJO, 2010). A



desconcentração está atrelada às condições administrativas, políticas e econômicas dos entes, de modo a gerir de forma autônoma suas políticas.

Após a CF/88, instaurou-se um federalismo descentralizado com pouco incentivo para o entrelaçamento entre os entes. Disso “surgiram então dois comportamentos: de um lado, um jogo defensivo e não cooperativo e, de outro, a tentativa de criar formas de coordenação entre os níveis de governo” (ABRUCIO, 2010, p. 48).

A falta de regulamentação do regime de colaboração, aliada à diferenciação acentuada na distribuição das receitas fiscais e às realidades socioeconômicas e políticas distintas de 27 estados e dos 5.565 municípios brasileiros, reforça a grande desigualdade na forma e nos meios de provimento do direito à educação aos cidadãos brasileiros.

Além disso, as condições técnicas, orçamentárias e administrativas desfavoráveis em grande parte dos municípios comprometem sua autonomia na implementação de políticas, reservando a estes entes federados a função de executores de propostas instituídas pela União. Essas condições supracitadas diminuem as possibilidades de melhoria das políticas de acesso e de permanência na escola (ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA; SOUSA, 2010). Sobre isso, Oliveira e Sousa (2010, p. 13) afirmam que

Ao analisar-se a educação no Brasil percebe-se a desigualdade inter e intrarregional, decorrente da assimetria entre as condições econômicas dos entes federados e a distribuição de competências previstas constitucionalmente, que indica o que cabe a cada um realizar no tocante ao provimento da educação para a população, resultando em diferentes condições de oferta. O direito à educação, que pressupõe igualdade de condições para todos, contrapõe-se à diferenciação típica do sistema federativo.

Não obstante, importa destacar que a descentralização, sobretudo pelo viés da municipalização, também teve alguns efeitos positivos na garantia do direito à educação, uma vez que possibilitou a criação de inovações por várias municipalidades nas mais diversas áreas governamentais, também promoveu avanços no que se refere ao controle social; além disso, potencializou a eficiência na alocação de recursos e na implementação das políticas que contemplam o tamanho do país e consideram suas especificidades locais (ABRUCIO, 2010). Desse modo, com a ausência de um regime de colaboração efetivo, os resultados positivos ou negativos

da descentralização das políticas públicas educacionais ficam atrelados ao potencial de cada ente em termos financeiros, políticos e administrativos (ABRUCIO, 2010).

Trata-se da

[...] descentralização das políticas efetivadas por municipalidades autônomas e muito desiguais entre si – que precisa ter remédios federativos para ser equacionada – mais especificamente, instrumentos de coordenação e cooperação intergovernamental. (ABRUCIO; SANO, 2011, s/p)

Com as iniciativas de intercolaboração, os níveis de governo poderão superar a condição de executores de políticas e avançar no sentido da construção de suas próprias leis e elaboração de estratégias para garantia do direito à educação, superando dessa forma a competitividade e desigualdade na provisão desse direito.

As respostas às fragilidades na implantação do regime de colaboração e às desigualdades nos modos e nos meios de provimento do direito à educação têm sido executadas pela União pela via da coordenação federativa – um procedimento que busca resultado comum a partir do governo central por intermédio de normas com validade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados (COSTA; ARAUJO, 1991; ABRUCIO; SANO; 2011).

A adoção da coordenação federativa pelo governo federal tomou proporções significativas nos governos dos dois últimos presidentes, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010). A coordenação federativa, além de ser uma forma de resposta às desigualdades, também atende a princípios impostos pelas reformas educacionais de cunho neoliberal, no contexto de globalização da economia. Essas reformas prezam pela centralização do poder de definir os parâmetros de qualidade, o currículo e a avaliação do sistema; pela ampliação dos mecanismos de escolha; e pela descentralização dos mecanismos de gestão financeira e financiamento (OLIVEIRA; SOUSA, 2010).

Assim, no Brasil as ações da União de coordenação federativa materializam-se em criação de fundos via emendas constitucionais. A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, por exemplo, criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(Fundef)<sup>52</sup>, instituindo mecanismos de redistribuição de receitas, numa ação de coordenação, que resultou no que chamaríamos de forma de colaboração quanto ao financiamento da educação (ARAÚJO, 1991).

A partir do Fundef, cada unidade da federação passou a ter o seu fundo, que aglutina recursos estaduais, municipais e, quando necessário, tem a complementação da União. Os recursos são distribuídos aos estados ou aos seus municípios, de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública sob sua responsabilidade, segundo o Censo escolar do ano anterior. A cada ano o governo federal fixa um valor mínimo por aluno, por ano, que serve de parâmetro para que, nos estados nos quais este nível não for atingido, a União complemente com recursos do tesouro nacional, até que esse mínimo seja alcançado. Desses recursos, 60% devem ser utilizados exclusivamente para o pagamento dos salários dos professores em efetivo exercício. De acordo com artigo 21 da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, este fundo visa “a manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (BRASIL, 2006, s/p).

A redistribuição de recursos por meio do Fundef e posteriormente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) teve impacto positivo na equalização das formas e meios de garantia dos direitos à educação pelos entes. Esta política promoveu a ampliação do atendimento das redes municipais, inclusive no Nordeste; reduziu a desigualdade de recursos disponíveis entre diferentes redes no interior de cada estado; aumentou os salários de professores que em muitas regiões brasileiras eram inferiores a um salário mínimo; e impulsionou o processo de universalização do ensino fundamental. No entanto, as limitações do montante de recursos utilizados pela complementação da União reduziu o impacto equalizador que este Fundo poderia ter (OLIVEIRA; SOUSA, 2010). Nas palavras de Oliveira e Sousa (2010, p. 27),

---

<sup>52</sup> Alterado pela Emenda Constitucional nº 53/06, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb –, estendeu o benefício à educação básica, mantendo os mecanismos de captação e distribuição de receitas. A Emenda Constitucional nº 53/06 alterou o parágrafo único do artigo 23, colocando no plural o termo “lei complementar”, com o objetivo de facilitar a regulamentação de normas de cooperação para cada competência comum prevista no referido artigo da CF/88 (ARAÚJO, 2010, p. 241).

O não cumprimento da lei do Fundef por parte da União representou tanto uma redução do potencial equalizador do mesmo quanto foi um obstáculo importante no processo de negociação do Fundeb (aprovado pela EC nº 53/2006). Se a lei do Fundef fosse cumprida, um número maior de estados receberia recursos federais, aumentando o seu gasto por aluno e os que efetivamente receberam, receberiam mais por aluno. A consequência é que o gasto/aluno médio nacional seria aumentado, reduzindo mais fortemente a desigualdade.

Além das políticas de criação de fundos via emendas constitucionais já discutidas, as ações de coordenação da União, com a indução a partir do centro de políticas para a área de educação, se concretizam na implementação de avaliação em larga escala de desempenho dos alunos, nas definições curriculares por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, recentemente, na criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE) e implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) (ARAUJO, 1991). No tocante a educação especial o governo federal também implementou um conjunto de normativas e programas que buscam influir diretamente sobre os entes federados.

Como já descrevemos na introdução deste trabalho, entre 2003 e 2009 o governo federal induziu a política de educação especial na perspectiva inclusiva por meio de uma gama de programas, como o Programa educação inclusiva: direito à diversidade (2003), o Programa incluir (2005), o Programa de implantação de Salas de recursos multifuncionais (SRM) (2005), o Programa escola acessível (2007), o Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência que recebem o Benefício de prestação continuada da assistência social (BPC) (2008), o Programa nacional de formação continuada de professores na educação especial e formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) (2009) e o Programa Mecdaisy (2009).

O governo federal também baixou diretrizes e normativas legais, com vistas a garantir a equidade nos modos e nos meios de provimento do direito à educação aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD e promover uma educação especial na perspectiva inclusiva; dentre estes, se destacam a PNEE-EI/08, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Decreto nº 7611/11.

Essas ações vindas da União partem de sua função supletiva e redistributiva e o regime de colaboração beneficia-se disso, mas a coordenação intergovernamental na educação vai além disso. A definição de coordenação federativa a partir do

governo central não tem promovido avanços para a regulamentação do regime de colaboração – apenas estabeleceram formas de colaboração que induzem os entes a cumprir sua obrigação na oferta educacional, garantindo o direito à educação e amenizando a desigualdade e o caráter predatório e competitivo da federação (ARAUJO, 1991). Referindo-se à coordenação federativa que vem do centro, Araujo (1991, p. 239, grifos do autor) afirma que:

Todo esse “arsenal” normativo, apesar de visar soluções mais equânimes na distribuição de recursos e nas atribuições dos entes federados para a garantia de acesso, permanência e qualidade na etapa obrigatória de escolarização, não passou de “minipactos” para a educação, no esforço de tentar reduzir as desigualdades entre os sistemas de ensino, incidindo nas unidades subnacionais. Chamamos de “minipactos” porque, de fato, não regulamentam a matéria (o regime de colaboração) [...].

Para constituir um maior equilíbrio intergovernamental é necessário que os estados brasileiros assumam um papel coordenador junto aos municípios, tal como acontece em diversos países federativos. Nesses países, buscam-se estratégias de coordenação sob o paradigma de sistema, que supõe uma articulação federativa nacional, com importante papel coordenador, indutor e financiador da União, mas com relevante autonomia nas mãos dos governos subnacionais. Esse modelo envolve a criação de arenas intergovernamentais de discussão e deliberação, na forma de conselhos horizontais, entre os mesmos níveis de governo, e verticais, entre níveis diferentes (ABRUCIO, 2010). Nas palavras de Abrucio, Franzese e Sano (2010, s/p):

O regime de colaboração na Educação Básica exigiria basicamente três coisas: a institucionalização de fóruns de negociação federativa, a melhor definição e/ou medidas para induzir o papel coordenador do nível estadual e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios. Também seria importante repensar a miríade crescente de ações do Governo Federal de alcance nacional, que envolvem todos os níveis de ensino (como o ENEM, o Programa Nacional de Formação de Professores etc), na sua articulação com os governos subnacionais. Neste caso, a construção de um efetivo sistema nacional de Educação seria a resposta, algo que já foi sinalizado pela Emenda Constitucional 59 (reformulação do artigo 214), aprovada no final de 2009. Pela primeira vez na política educacional, procura-se articular regime de colaboração e sistema nacional. Está aí o maior desafio para a articulação federativa na Educação para os próximos anos.

Abrucio, Franzese e Sano (2011) destacam que, além da articulação federativa por meio do desenho das políticas públicas, o associativismo territorial é outro instrumento cooperativo que tem se expandido no Brasil, no qual se destacam o desenvolvimento de consórcios intermunicipais, sobretudo, no setor da saúde, em obras públicas e saneamento, na área ambiental e no tratamento do lixo urbano. O consorciamento significa a união de dois ou mais entes da mesma natureza:

[...] a relação de igualdade é a base dessa aliança intergovernamental, preservando, assim, a decisão e a autonomia dos governos locais, não admitindo subordinação hierárquica a um dos parceiros ou à entidade administradora. (ARAUJO, 1991, ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2010)

À luz desse referencial teórico, no capítulo seguinte será analisado o conteúdo dos documentos compilados para esta pesquisa, a fim de se compreender o desenho da política de educação especial da Smec, seus ajustes, pontos e contrapontos com política federal de educação inclusiva.

### **CAPÍTULO 3 - CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/SP DE 2005 A 2012**

Importa destacar que, dentre os documentos compilados, salvo os Termos de convênio, não foram localizados outros que tratassem somente da educação especial. Assim, os dados sobre os fundamentos e diretrizes da educação especial municipal foram extraídos de fontes documentais que regulamentam a educação geral da Smec e que aqui estão organizados a partir das categorias mencionadas na metodologia. Os fundamentos e diretrizes da educação especial da Smec são transversais às orientações políticas do EF, EI e EJA, o que está em consonância o princípio da educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, posto na legislação educacional federal.

A partir das categorias, foram classificados e descritos o conteúdo dos documentos, comparando com recomendações e normatizações nacionais e internacionais concernentes à educação especial e direito à educação, bem como analisadas tais categorias à luz do referencial teórico sobre educação especial, análise e avaliação política e federalismo na gestão da educação. A seguir, debruçou-se sobre como os documentos da Smec definem os princípios e funções que a educação especial deve assumir no âmbito da política municipal, assim como seus ajustes e contrapontos com a política de federal de educação inclusiva.

#### **3.1 Conceituação de educação especial**

Nesta categoria, abordou-se como os documentos da Smec definem os princípios, fundamentos e as funções da educação especial.

Dentre os documentos de 2005 a 2012 compilados para esta pesquisa, apenas os seguintes apresentam conteúdos serviram de auxílio na elaboração desta categoria de análise: o Regimento escolar comum das unidades educacionais da Rmec (CAMPINAS, 2010a); as Diretrizes Curriculares do EF e EJA – anos finais (CAMPINAS, 2010b); e as Diretrizes Curriculares do EF – anos iniciais (CAMPINAS, 2012a).

Está prescrito nos artigos 130 e 131 do Regimento escolar comum das unidades educacionais da Rmec (2010a) que:

A Educação Especial, modalidade transversal da Educação Básica, é oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA, como parte integrante da educação regular. [...] Educação Especial tem como objetivo garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, apoiando, complementando ou suplementando a sua formação escolar. (CAMPINAS, 2010a)

O documento supracitado define a educação especial como modalidade de ensino da Rmec que atua de modo transversal (e não paralelo) a EI, EF e EJA. A educação especial atua no processo de escolarização do aluno com deficiência, TGD e AH/SD em classe comum como apoio no turno da aula e/ou complemento, ou suplemento no contraturno – estes últimos são realizados em SRMs (CAMPINAS, 2010a; 2010b).

Observa-se que esse conceito de educação especial tem filiação na proposta de educação inclusiva amplamente disseminada nas políticas educacionais implantadas pelo governo federal, a partir de 2000 e mais enfaticamente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), que apregoa o acesso irrestrito de todos à classe comum (KASSAR, 2011).

A Smec adota “como princípio a Escola Inclusiva, que recupera o direito de **todos** à educação, reconhece e valoriza as ações da EE [educação especial] dentro da escola regular” (CAMPINAS, 2010b, 156, grifo nosso). Nas Diretrizes Curriculares da Rmec do EF – anos iniciais (CAMPINAS, 2012a) – preconiza-se que a educação especial deve estar baseada nos princípios da educação inclusiva, que

[...] pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de **todos** à educação. (CAMPINAS, 2012a, p. 40)

A proposta educacional para o público-alvo da educação especial da Smec visa reduzir as barreiras à educação desses sujeitos, reorganizando os tempos e espaços escolares e lhes disponibilizando recursos e apoios especializados. Nas Diretrizes Curriculares da Rmec – anos iniciais (2012, p. 36) –, ao referir-se aos alunos público-alvo da educação especial, está explicitada a defesa que:



Atualmente a proposta educacional para inclusão escolar redimensiona o lugar desses alunos, considerando-os nas propostas curriculares e na organização do trabalho escolar. A impossibilidade histórica de que todos aprendessem os conteúdos ao mesmo tempo e fossem avaliados da mesma forma, o que tornava a escola impotente para educar a todos, dá lugar à valorização da pluralidade, das diferenças, da reorganização dos tempos e às aquisições de conhecimento e formas de aprendizagem.

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares da Rmec – anos iniciais (2012, p. 38) – prescrevem que:

O desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com deficiência, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se viabiliza por meio da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo escolar, como também em uma avaliação que promova a aprendizagem a partir das condições próprias de cada aluno, para que esses exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

Essa orientação política pelo redimensionamento da escola para acomodar todas as diferenças ou singularidades humanas foi inscrita nos documentos municipais a partir de 2010, em consonância com as políticas de educação especial em curso, que apontam para a radicalização da proposta pró-inclusão, expressas nos documentos na PNEE-EI/08 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Isto denota uma regulação da política de educação especial municipal marcada pela coordenação federativa, no qual a União estabeleceu parâmetros político-ideológicos para educação especial, que foram assumidos e ratificados em nível municipal (ARAÚJO, 1991; ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2011).

Assim, os princípios éticos e pedagógicos para a educação especial presentes nos documentos da Smec filiam-se aos marcos legais supracitados. Tais marcos legais ratificam o direito de todos à educação e prescrevem que devem ser criadas condições no interior da escola para que as necessidades de aprendizagem dos diferentes alunos sejam contempladas de modo a não excluí-los sob a alegação de deficiência, TGD e AH/SD. Nesse sentido, na PNEE-EI/08 consta o seguinte:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008a, p. 1)

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) reitera-se, no item dois do artigo 24, que, para a realização do direito à educação, os sistemas de ensino devem assegurar que

[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem [...] recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; [...]. (BRASIL, 2009a, p. 35)

Desse modo, a proposta de educação inclusiva introduziu na política municipal a ideia de que, além de garantir o acesso e ofertar apoios especializados à público-alvo da educação especial (como a Smec garante desde 1991), a escola comum deve ser reorganizada para dar respostas às necessidades educacionais dos diferentes alunos.

A proposta de educação inclusiva, bem como inclusão social, são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos, justificadas pela constatação da exclusão social. O movimento pela inclusão social visa à equiparação das oportunidades sociais, o respeito à diversidade, a aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Esse movimento apoia-se no discurso de combate à exclusão social que os grupos chamados de minoritários historicamente enfrentam no Brasil, sem que para isso seja necessário superar as desigualdades sociais engendradas pelo capitalismo (GARCIA, 2004).

É no bojo do movimento pela inclusão social que ganha força o debate sobre educação inclusiva. Refere-se aqui à garantia do direito de todos à educação e à

garantia de uma escola que acolha e construa respostas às necessidades das pessoas trabalhadoras, de rua, de grupos marginalizados, das minorias linguísticas, étnicas, culturais, das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD (MENDES, 2010).

Segundo Garcia (2008), a proposta denominada educação inclusiva ganha espaço nas políticas e no discurso educacional brasileiro na década de 1990, na esteira dos princípios da CF/88 e de conjunto de conferências internacionais<sup>53</sup> que visam à universalização da educação. Mendes (2006) defende que esse paradigma também tem lastro no movimento pela melhoria da qualidade da educação geral e da especial, iniciado nos Estados Unidos na década de 1980.

Esse país iniciou o “movimento pela excelência da escola” que, naquele contexto, aumentou “[...] a consciência e o respeito à diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, provendo recursos variados centrados na própria escola” (MENDES, 2006, p. 392).

Kassar (2011), também aponta que o discurso de educação inclusiva toma corpo no Brasil sob o impacto da Declaração de Salamanca (1994) e da LDBEN/96, “[...] de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo ‘inclusão’ no lugar da bandeira da ‘integração’” (KASSAR, 2011, p. 71).

Cabe destacar que, segundo Prieto (2006), a proposta de promover o acesso do público-alvo da educação especial à classe comum não é uma prerrogativa do paradigma da educação inclusiva, mas já estava presente no discurso da integração escolar. Além disso, a CF/88 estabeleceu em seu artigo 205 “a educação como um **direito de todos**, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso); o artigo 206, inciso I, estabelece a “**igualdade de condições de acesso e permanência na escola**” (BRASIL, 1988, grifo nosso); e um dos princípios do ensino consolida-se no artigo 208, como dever do Estado, a garantia do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino para o público-alvo da educação especial, naquela época circunscrita aos “portadores de deficiência”.

---

<sup>53</sup> Conferência Mundial de educação para todos (Jomtiem, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas portadoras de deficiência (Guatemala, 1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006).

Concluímos, então, que foi no discurso da integração e do direito à educação para todos, inscrito na CF/88, que a Smec apoiou-se em 1989 quando começou a promover o acesso das pessoas com deficiência (população focalizada na época) à classe comum, visto que a perspectiva de educação inclusiva era inexistente naquele momento.

A proposta de integração foi estruturada nas décadas de 1960 e 1970 como proposta de mudança gerada por questionamentos sobre a excessiva institucionalização como principal resposta social dada às pessoas consideradas ineducáveis (MENDES, 2010). De acordo com Prieto (2006), naquele contexto os movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas, sobretudo com deficiência, “[...] reivindicavam seu direito de ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum” (PRIETO, 2006, p. 37).

Basicamente, o princípio da integração implicava disponibilizar serviços à pessoa com deficiência (população focalizada na época), assegurando que esta experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade e o máximo possível de participação na vida social que é comum à cultura (MENDES, 2006; PRIETO, 2006). Prieto (2006) descreve que a efetivação da proposta integracionista podia se dar:

[...] pela oferta de um *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentasse sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social). (PRIETO, 2006, p. 38)

São diversas as possibilidades de organização de recursos educacionais na perspectiva da integração, visto pressupor-se que quanto maior for a variedade do *continuum* de serviços numa comunidade, maior a possibilidade de disponibilizar uma situação escolar mais apropriada aos sujeitos público-alvo da educação especial. Esses recursos podem ser classificados como integrados ou segregados, em relação à maior ou menor oportunidade oferecida ao aluno para convívio e contato com a cultura comum aos outros segmentos da sociedade (MAZZOTTA, 1982).

O modelo de organização de recursos educacionais especiais na perspectiva integracionista desenvolvida por Reynolds (1962, apud MAZZOTTA, 1982, p. 45), exemplifica esse *continuum* de serviços do nível mais integracionista para o nível mais segregacionista: “classe comum”; “classe comum com ensino suplementar ou tratamento”; “classe comum com consultores”; “classe comum com sala de recursos”; “classe especial em tempo parcial”; “classe especial em tempo integral”; “escola especial diurna”; “escola residencial”; “ensino hospitalar”; “hospital e centros de treinamento”.

Nessa perspectiva, o nível de serviço mais adequado para o aluno é aquele que melhor favorece o seu desenvolvimento, em determinado momento e contexto. Nesse sentido, propõe-se que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: “encaminhá-los para recursos especializados ‘somente quando necessário’; e movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’” (MAZZOTTA, 1982 p. 45 e 47). Logo, a participação na classe comum como um dos serviços indicados aos alunos com deficiência estava condicionada ao tipo de comprometimento que este apresentava, tendo acesso a esse espaço escolar aqueles que mais se ajustassem às suas normas disciplinares ou à organização administrativa e pedagógica.

A integração foi uma proposta inovadora em seu contexto histórico de origem (década de 1970), pois naquele momento a institucionalização era quase que a única resposta pública às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD. A educação especial brasileira assumiu esse discurso predominante da época, porém em nosso país não houve uma fase de serviços de institucionalização intensa da público-alvo da educação especial como nos países da Europa e América do Norte (MENDES, 2010). Além disso, na prática, no Brasil o *continuum* de serviços não chegou a ser implantado em sua plenitude e a integração escolar significou o aumento do número de classes especiais que serviram para receber os alunos indesejados na escola regular (MENDES, 2010; PRIETO, 2010). A proposta de inclusão escolar questiona o princípio da integração que promove “o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção da escola no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem” (PRIETO, 2006, p. 39).

Como já discutido anteriormente, a atual política de educação especial da Smec sustenta-se na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, isso não elimina a possibilidade de manutenção do desenho institucional da política municipal

(serviços, recursos, financiamento, etc.) afeito às formas integracionistas, visto que na Smec a educação especial originou-se em contexto no qual esse discurso integracionista predominava. Isso poderá ser mais bem analisada nas próximas categorias, visto que tratam justamente do desenho institucional da política, possibilitando, assim “[...] a aferição do grau de consistência interna entre os objetivos sociais, os princípios e meios de uma política.” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109).

Considerando que a política de educação especial deve partir do conhecimento autêntico e real de qual a seu público-alvo para prover-lhe dos serviços e apoios que realmente necessitam, no item que segue apresentaremos como Smec define a população elegível para o atendimento nos seus serviços de educação especial.

### **3.2 Definição do público-alvo da educação especial**

Os documentos da Smec de 2005 a 2012 não apresentam um consenso quanto à definição da população elegível para a modalidade educação especial. Observamos que a ampla maioria refere-se a esta literalmente como alunado da educação especial, sem apresentar qualquer caracterização dessa população.

O Regimento escolar comum das unidades educacionais da Rmec (CAMPINAS, 2010a) denomina o alunado da educação especial como população escolar com necessidades educacionais especiais, mas não apresenta uma distinção e descrição das características dos sujeitos que compõem essa ampla categoria. O referido documento é mais específico ao estabelecer a público-alvo elegível para a SRM, um serviço caracterizado como complementar ou suplementar, definindo como pertencente a esta população os alunos com deficiência, TGD e AH/SD, nesse quesito estando em consonância com o que estabelece a PNEE-EI/08 e o Decreto Federal 7.611/11.

O Regimento, quando foi elaborado 2010, encontrava respaldo em legislação educacional federal para definir o público-alvo da educação especial como aquele com necessidades educacionais especiais, visto que a LDBEN/96 o definia como “educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Entretanto, embora não faça parte do recorte temporal dessa pesquisa, é importante marcar que LDBEN96 foi alterada pela Lei federal nº 12.796, de 4 de abril 2013, ficando

definido nesta Lei como público-alvo da educação especial os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o EF e EJA - anos finais da Rmec (CAMPINAS, 2010b, p. 156), baseadas nos documentos federais sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, são mais específicas, visto que definem o público-alvo da educação especial como:

[...] alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, surdocegueira, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Asperger) “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”.

O documento supracitado está em consonância com a PNEE-EI/08, que além delimitar quem é público-alvo da educação especial apresenta esta caracterização de deficiência, TGD e AH/SD pautada na concepção de que as limitações não são exclusivas da pessoa e se expressam quando esta depara com obstáculos e barreiras do ambiente físico e social. Esta definição de público-alvo é coerente com o conceito de educação especial adotado pela Smec que defende que escola deve se adaptar e oferecer recursos para garantir aos diferentes sujeitos o acesso, a permanência e a aprendizagem na classe comum.

Já a Lei municipal nº 14.252, de 2 de maio de 2012, refere-se aos portadores de deficiência física e/ou mental, para estabelecer a priorização e garantia de vagas a esses alunos em idade escolar e pré-escolar nas matrículas para o ano letivo. Esta Lei usa a expressão “portadores de deficiência”, sendo que a terminologia mais apropriada aprovada pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a) é “pessoa com deficiência”; refere-se apenas às categorias deficiência física e mental, não contemplando as outras categorias

previstas na legislação federal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva como a auditiva e a visual, TGD e AH/SD; e utiliza o termo deficiência mental no lugar de deficiência intelectual, que foi termo aprovado pela Declaração de Montreal (2005), pois este se refere ao intelecto e, também, evita confusão com “doença mental”. Assim, esta Lei está distante das discussões e recomendações mais atuais das diferentes áreas da educação, possivelmente porque foi de autoria do alto escalão do Executivo, que provavelmente estava apartado destas e da posição da Smec que já tem um conhecimento acumulado na área.

No Sistema Integre registra-se a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, a partir destas categorias: cegueira, baixa visão, surdez leve ou moderada, surdez profunda ou severa, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental/intelectual, autismo, síndrome de Down, deficiência múltipla, TGD (autismo infantil, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância/demência infantil), condutas típicas e AH/SD conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Evolução da matrícula da público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas/SP, por categoria – 2005-2012

Categoria	Número de matrícula por ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Cegueira	19	27	21	27	24	15	10	13
Baixa visão	40	67	74	81	89	83	69	61
Surdez severa ou profunda	36	48	67	63	70	74	91	76
Surdez leve ou moderada	49	68	70	83	91	90	66	65
Surdocegueira	0	2	1	2	3	2	1	1
Deficiência Física	108	144	167	178	193	217	237	221
Deficiência Mental/intelectual	261	322	376	429	465	493	471	434
Autismo	11	15	19	19	10	0	10	2
Síndrome de Down	34	42	60	44	28	10	3	3
Deficiência múltipla	82	116	127	109	117	117	103	110
Altas habilidade/superdotação	4	3	4	2	1	1	2	2
Condutas típicas	210	217	209	206	156	93	54	26
Transtornos globais do desenvolvimento (Autismo infantil)	6	13	28	36	47	68	69	72
Transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome de Rett)	0	0	0	0	0	2	1	1
Transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome de Asperger)	1	1	5	9	10	11	7	7
Transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno desintegrativo da infância/demência infantil)	7	8	14	18	21	24	20	20
<b>Total</b>	<b>868</b>	<b>1093</b>	<b>1242</b>	<b>1306</b>	<b>1325</b>	<b>1300</b>	<b>1214</b>	<b>1114</b>

Fonte: Fonte: Sistema Integre<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> Acesso em: 7 dez. 2012.



Ao determinar as categorias para matrícula dessa população no Sistema Integre acaba-se induzindo, no âmbito da Rmec, sua delimitação. Entretanto, observamos que não houve readequações do Sistema Integre quanto às categorias de público-alvo da educação especial que foram sendo substituídas ou suprimidas nos Censo escolares de 2005 a 2012 <sup>55</sup>, assim a Smec não acompanhou de forma linear o que o governo federal coordenou como público-alvo da educação especial<sup>56</sup>.

Assim, apresentamos problematizações sobre alguns termos e formas de classificação dos alunos público-alvo da educação especial utilizados no Sistema Integre, pois o modo de designar e caracterizar este público, no que se refere ao registro de sua matrícula no Sistema, reflete uma visão sobre ele e concepções frente a determinados fenômenos que podem implicar diretamente na definição das políticas educacionais. Tal definição pode, então, ter impacto sobre as decisões relacionadas ao funcionamento pedagógico dos apoios especializados, na formação de profissionais, no financiamento da educação deste público, entre outras.

Observa-se que no Sistema Integre registra-se em uma mesma categoria surdez severa ou profunda como se fossem sinônimas e o mesmo acontece no que se refere à surdez leve ou moderada. Assim, englobam-se em uma mesma categoria dois graus distintos de perda auditiva, com diferentes implicações em termos de decibéis, isso dificulta a identificação das características de fato da população-alvo da educação especial atendida pela Rmec.

Além disso, não foi atualizado no Sistema Integre a definição do público-alvo da educação especial para deficiência auditiva e surdez, assim como fez o Censo escolar de 2012 e de acordo com o Decreto federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). No artigo 2º deste Decreto estabelece-se que:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por

---

<sup>55</sup> Observamos que no Sistema Integre desde 2005 já constava, por exemplo, Síndrome de Rett, que só passou ser utilizadas no Censo escolar de 2009. Não se tem informações suficientes para explicar nesta pesquisa o que parece uma incoerência do sistema, aventou-se a hipótese de em algum momento após 2009, ao atualizar as categorias do público-alvo da educação no Sistema, parametrizou-se esta categoria para todos os anos.

<sup>56</sup> O Censo escolar de 2012 utilizou as seguintes categorias para definir o público-alvo da educação especial: cegueira; deficiência auditiva; deficiência intelectual; baixa visão; surdocegueira; deficiência múltipla; surdez; deficiência física; autismo infantil; Síndrome de Rett; Síndrome de Asperger; transtorno desintegrativo da infância; altas habilidades/superdotação.

meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Assim a categorização do público-alvo da educação especial no Sistema Integre desconsidera para perspectiva sociocultural da pessoa surda, a qual ela se difere do ouvinte, “[...] não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais própria esta categoria fundamenta-se em uma definição sócio-cultural” (DORZIAT, 2011, p.3).

Quanto ao autismo infantil, registra-se esta categoria duas vezes no Sistema Integre, uma vez que ela é colocada como subcategoria dos transtornos globais do desenvolvimento e outra vez como alheia aos transtornos globais do desenvolvimento, o que pode gerar dúvidas e incoerências no tocante a inserção da matrícula dessa população no Sistema pelas escolas. Além disso, o DSM - V<sup>57</sup> traz algumas alterações em relação ao diagnóstico e nomenclatura para os transtornos que envolvem dificuldades na comunicação persistente e interação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos. A partir do DSM-V, exceto a síndrome de Rett, o transtorno do espectro do autismo abrange autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo infantil e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado, e serão realizadas distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e comunicação. Ratificando esta perspectiva de classificação a Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista estabelece em seu artigo 1º que:

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por

---

<sup>57</sup> O DSM é um manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais publicado pela associação de psiquiatria americana e é usado para diagnosticar condições mentais e comportamentais a 5ª versão foi publicada no dia 18 de maio de 2013.

comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, s/p)

No Sistema também se considera a síndrome de Down como categoria do público-alvo da educação especial, entretanto esta não é uma categoria prevista na legislação federal e nos Censos escolares que consideram a deficiência intelectual, cuja causa pode ser ou não a alteração genética denominada de síndrome de Down.

Ainda que o Censo escolar de 2012, a legislação e documentos federais na perspectiva inclusiva, tais como a PNEE-EI/08, Decreto federal nº 7.611/11, considerem como população elegível para educação especial somente os alunos com deficiência, TGD e AH/SD, a Smec mantém no Sistema Integre como público elegível para educação especial os alunos com condutas típicas<sup>58</sup>. Esta categoria foi prevista na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e na Resolução CNE/CEB n° 02, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica<sup>59</sup>, que definiam e denominavam este público como portadores de necessidades educacionais especiais que compreendia os sujeitos que apresentavam apresentam: deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), condutas típicas e altas habilidades/superdotação.

Mesmo sendo mantidas as pessoas com condutas típicas como uma categoria de alunos da educação especial no Sistema Integre, o número matrículas nesta categoria diminuiu sensivelmente de 2005, quando existiam 132 alunos, para 2012, quando eram 26 alunos, possivelmente por influência das políticas de educação inclusiva, que a partir de 2008 tem como foco os alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Nos casos “que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o

---

<sup>58</sup> Dentre as publicações do MEC que caracterizam a população com condutas típicas, destaca-se o “Projeto Escola Viva: Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem”, publicado em 2002, que explicita: “O termo condutas típicas se refere a uma **variedade muito grande de comportamentos**, o que tem dificultado o alcance de consenso em torno de uma só definição. [...] Há crianças cujo padrão comportamental encontra-se na primeira categoria, apresentando **comportamentos voltados para si próprios**, tais como: fobia, auto-mutilação, alheamento do contexto exterior, timidez, recusa em verbaliza, recusa em manter contato visual, etc. Por outro lado encontramos crianças cujo padrão comportamental encontra-se na segunda categoria apresentando **comportamentos voltados para o ambiente exterior**, tais como: agredir, faltar com a verdade, roubar, gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo, etc. O grau de **severidade desses comportamentos**, vai depender de variáveis tais como sua **frequência, sua intensidade e sua duração**” (BRASIL, 2002, p. 8, grifos do autor).

<sup>59</sup> Esta Resolução não foi revogada até o presente momento.

atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 15).

Dentre as categorias consideradas na política da Smec, observa-se que de 2005 a 2012 houve um maior número de matrículas nas classes comuns de alunos com deficiência intelectual e em segundo lugar de alunos com deficiência física, conforme mostra a Tabela 3. A quantidade e as características do público-alvo da educação especial que a Rmec atende estão delineadas no próximo item, no qual será apresentado o lócus de matrículas que a Smec regulamenta e prioriza para esta população.

### **3.3 Lócus de matrícula do público-alvo da educação especial**

Esta categoria trata do lócus que a Smec regulamenta e prioriza para escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, bem como da atuação dessa secretaria no que se refere ao atendimento desses alunos no município de Campinas/SP, no período de 2005 a 2012. As resoluções de 2005 a 2012 (CAMPINAS, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012), que tratam das diretrizes para atendimento da demanda escolar nas escolas de ensino fundamental e educação infantil, regulamentam a classe comum como lócus de atendimento de toda demanda escolar. Dentre essas resoluções, a Resolução Municipal nº 05, de 9 de novembro de 2011, faz um detalhamento quanto ao público-alvo da educação especial, circunscrevendo a matrícula na classe comum, conforme consta em seu artigo 4º:

O aluno que compõe o público-alvo da Educação Especial, deverá ser matriculado em classe regular do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, EJA Anos Iniciais e Finais e respeitados o seu direito ao atendimento educacional adequado, ofertado pelos serviços e apoios especializados. (CAMPINAS, 2011, s/p)

Reiterando a diretriz de garantia da matrícula na classe comum, a Lei Municipal nº 14.252/12b institui, em seu artigo 1º, que

[...] ficam as creches e as escolas da rede pública municipal de ensino obrigadas a garantir e priorizar vagas aos portadores de

deficiência física e/ou mental, em idade pré-escolar e escolar, nas matrículas para o período letivo. (CAMPINAS, 2012 b, s/p)

A proposta de inclusão do público-alvo da educação especial na classe comum baseia-se em um conjunto de argumentos e princípios morais, científicos, políticos, econômicos e legais. Assim, a descrição destes princípios auxiliará a compreender os critérios que fundamentam política da Smec de garantir o acesso à classe comum ao público-alvo da educação especial – isto é, as razões que tornam esta orientação política preferível a qualquer outra (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Os argumentos morais a favor do direito à educação das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, e de participarem de todas as atividades cotidianas e programas da Smec apoiam-se nos direitos humanos, na igualdade ontológica do ser humano, que estão positivados em leis maiores do mundo todo e amplamente reivindicados por movimentos sociais a partir da década de 1960 (MENDES, 2010; BARROS, 2009).

Argumentos em torno de bases empíricas e racionais das pesquisas educacionais também deram força à garantia do acesso à classe comum aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Pesquisas na área de educação produziram conhecimentos sobre formas de ensinar pessoas até então consideradas ineducáveis e suscitaram a preocupação sobre o que, para que e onde poderiam aprender. A preocupação com o desenvolvimento da autonomia e independência dessas pessoas também promoveu a defesa de seu acesso a todos os contextos sociais, visto que potencializam o seu desenvolvimento interpessoal e sua inserção social (MENDES, 2006, 2010).

Argumentos econômicos também fundamentaram a constituição da proposta de integração escolar e, sobretudo, a de inclusão escolar. A constatação do custo elevado dos programas educacionais segregados, na década de 1970, levou à adoção da ideologia da integração escolar pela economia que ela representaria para os cofres públicos (MENDES, 2006; KASSAR, 2011).

Por fim, apontam-se aqui os motivos políticos que fundamentam a garantia do direito à educação às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD e promovem conquistas legais. Esses motivos associam-se aos movimentos dessas pessoas, pais e

profissionais, que reivindicam a garantia dos direitos fundamentais a todos e questionam a discriminação por estes sofrida.

Focalizando o âmbito da Rmec, pode-se afirmar que a garantia do acesso à classe comum aos alunos com deficiência, a partir de 1989, estava atrelada à vontade política da Smec e, sobretudo, a movimentos de profissionais de universidades e de algumas entidades assistenciais, de familiares de alunos que frequentavam instituições especializadas, em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências (SILVA, 2000; JOAQUIM, 2006).

Observa-se que no recorte temporal desta pesquisa (2005 a 2012), a determinação legal pela Smec da matrícula dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD exclusivamente na classe comum, acompanhados por currículo, serviços e recursos especializados, é um dos meios para efetivar a educação especial no âmbito da Rmec coerente com os princípios da política de educação especial da Smec que se fundamenta na perspectiva da educação inclusiva.

Todavia, a LO de Campinas/SP admite a possibilidade da matrícula desses alunos ser efetivada em classes ou escolas especiais. Esta lei é de 1990 e ainda está em vigor, embora a conjuntura e as demandas sociais tenham se transformado desde então. No inciso I do artigo 256, a lei estabelece que o município deve garantir:

[...] a criação de salas de recursos, classes especiais e centros profissionalizantes para escolarização, treinamento, habilitação e reabilitação profissional de portadores de deficiências, **oferecendo os meios para esse fim aos que não tenham condições de frequentar a rede regular de ensino, podendo para esses objetivos, manter convênios com entidades privadas e órgãos oficiais afins do Estado e União.** (CAMPINAS, 1990, s/p, grifo nosso)

No âmbito da legalidade a PMC, prevê-se a possibilidade e a necessidade do atendimento escolar em serviço substitutivo em casos em que o aluno não tenha condições de frequentar a classe comum (CAMPINAS, 1990). Essa possibilidade também encontra assento legal na legislação federal. A LDBEN/96 estabelece que a matrícula do público-alvo da educação especial se efetive preferencialmente na classe comum e, quando necessário, devido às condições específicas de alguns alunos, em serviços segregados (BRASIL, 2013). Conforme consta no artigo 58 dessa lei:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2013, s/p)

O Decreto Federal nº 7.611/11, no artigo 8º, prevê que recursos do Fundeb também serão distribuídos para matrículas em educação especial efetivadas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial. No artigo 8º deste Decreto afirma-se que, para efeito de distribuição do Fundeb, “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, s/p).

Reitera-se o financiamento das instituições privadas de caráter filantrópico com atuação exclusiva em educação especial e revigora-se a posição de que a educação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD possa ser realizada também de modo substitutivo ao ensino em classe comum. Tal posição vai ao encontro dos interesses das instituições que disputam recursos orçamentários do poder público para manter sua participação no atendimento do público-alvo da educação especial e de interferência na definição das políticas educacionais (BASSI; VIEGAS, 2006). Sobre a definição de políticas de educação especial, Bassi e Viegas (2006, p. 4) apontam que “os processos decisórios nesta área geralmente são competitivos e conflitivos, e a capacidade de organização, acesso à informação e à comunicação interna são importantes elementos na disputa pelas verbas orçamentárias”.

Entretanto, a concretização da possibilidade da educação especial substitutiva não foi fortalecida pela política pública municipal, já que a Smec não criou classes ou escolas especiais na Rmec, embora tenha assento legal à possibilidade de que esse atendimento se realize no âmbito privado. Fato é que no recorte temporal desta pesquisa (2005-2012) localizou-se significativa parcela de pessoas com deficiência e TGD matriculadas em instituições especializadas privadas, na cidade de Campinas/SP, como demonstra a Tabela 4 – muitas destas financiadas pela Smec por

meio de convênios. Tudo isto denota que a política de educação especial da Smec é regulada por inúmeros e distintos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos, por meio de um processo de negociação e confrontação de objetivos e poderes. Essa “multi-regulação” muitas vezes anula ou pelo menos relativiza uma determinada orientação política (BARROSO, 2005).

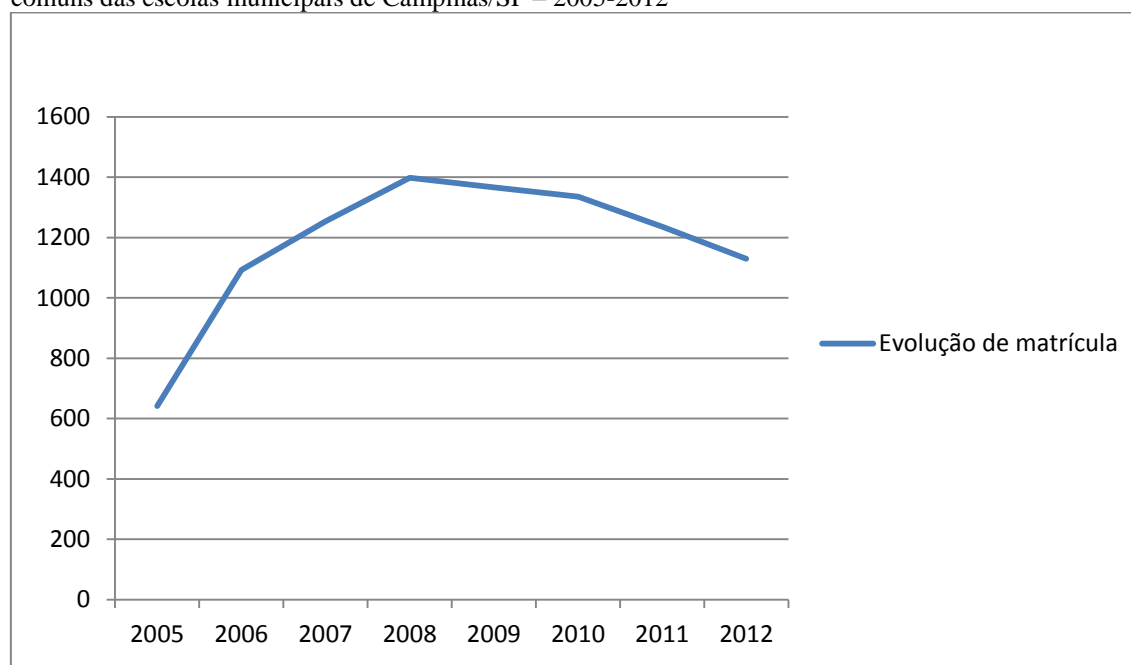
Tabela 4 - Matrículas em escolas de instituições especializadas do município de Campinas/SP – 2007-2011

Ano	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Matrículas</b>	1.111	1180	1.019	892	<b>867</b>

Fonte: Censo da educação básica (BRASIL, INEP, 2007, 2008, 2009, 2010; 2011)<sup>60</sup>.

Constata-se que nas instituições especializadas do município de Campinas/SP, entre 2007 e 2011, o número de matrículas de alunos elegíveis para educação especial diminuiu de 1.111 para 867, o que significa um decréscimo de aproximadamente 23%. Enquanto isso, o número dessas matrículas nas classes comuns da Rmec saltou de 887, em 2005, para 1.130 em 2012, o que significou quase 23% de acréscimo, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução no número de matrículas do público-alvo da educação especial nas classes comuns das escolas municipais de Campinas/SP – 2005-2012



Fonte: Sistema Integre<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Importa esclarecer que o recorte da pesquisa é de 2005 a 2012; entretanto, a pesquisadora teve acesso às sinopses estatísticas do Inep/MEC do Censo escolar apenas de 2007 a 2011.

<sup>61</sup> Acesso em: 12 dez. 2012.



Pode-se, portanto, afirmar que no município de Campinas/SP houve a preponderância da orientação política voltada ao acesso dessa população à classe comum.

É possível inferir também que o procedimento de coordenação federativa, que a partir de 2003 acirrou as políticas e programas na perspectiva de educação inclusiva, fortaleceu e incrementou a política educacional de Campinas/SP.

Na cidade, desde 1989 orienta-se a matrícula do público-alvo da educação especial nas classes comuns da Rmec. De 2005 a 2012 observou-se um aumento expressivo dessas matrículas, como ilustra o Gráfico 1.

A análise mais detalhada do movimento do número de matrículas anuais dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD nas classes comuns da Smec também mostra que nos anos de 2011 e 2012 houve um decréscimo destas. Isto significa que a Smec não garantiu a permanência de uma parcela de alunos que tiveram acesso ao ensino em classe comum ou deixou de promover o acesso a este contexto.

Diante disso, faz-se urgente uma análise das condições que promovem exclusão destes alunos do contexto da classe comum, o que demanda uma nova pesquisa voltada para avaliação da implementação da política educacional do município.

Tabela 5 - Evolução no número de matrículas nas escolas municipais de Campinas/SP por nível e modalidade de ensino de ensino – 2005-2012

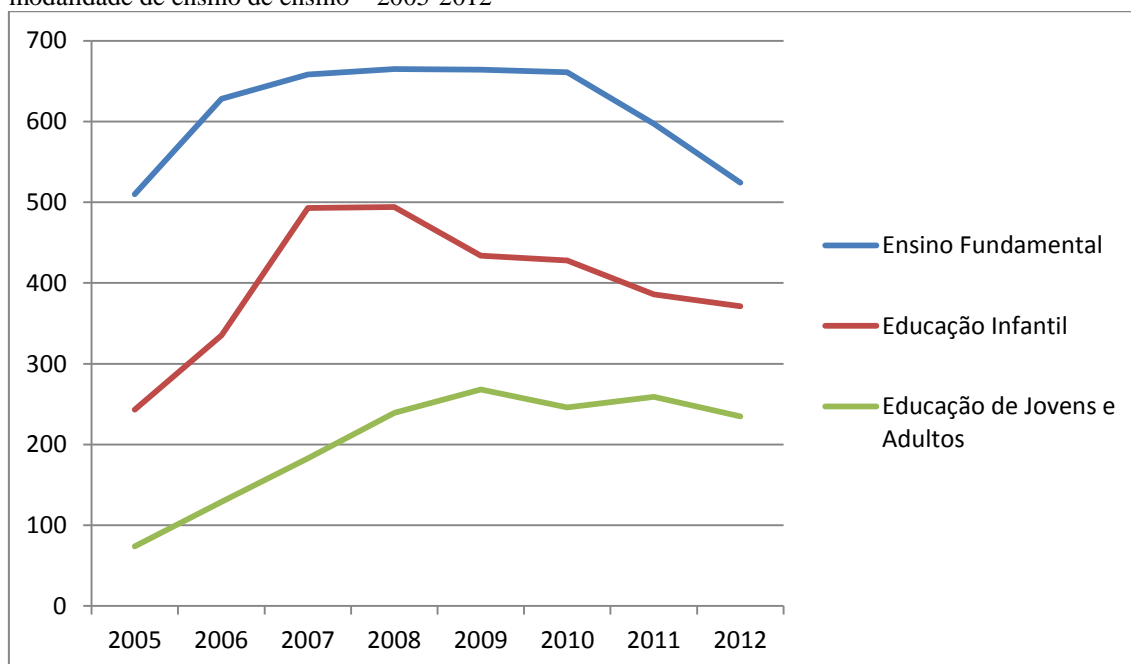
Níveis e modalidade ensino	Número de matrículas por ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ensino fundamental	570	628	658	665	664	661	597	524
Educação de jovens e adultos <sup>62</sup>	74	129	183	239	268	246	259	235
Educação infantil	243	335	493	494	434	428	386	371
Total	887	1092	1254	1398	1366	1341	1.236	1130

Fonte: Sistema Integre<sup>63</sup>.

<sup>62</sup> Cabe esclarecer que compilou-se o número de matrículas registradas ao final de cada período letivo (que na EF e EI é anual); na EJA, o período letivo é semestral, portanto, a EJA tem dois períodos letivos em um ano. Desse modo, para compor o número de matrículas anuais da EJA consideraram-se os dois períodos letivos.

<sup>63</sup> Acesso em: 12 dez. 2012.

Gráfico 2 - Evolução no número de matrículas nas escolas municipais de Campinas/SP por nível e modalidade de ensino de ensino – 2005-2012



Fonte: Sistema Integre<sup>64</sup>.

A Tabela 5 e o Gráfico 2 também mostram que na Rmec o maior número de matrículas de alunos público-alvo da educação está no EF, nível obrigatório de ensino – o que permite inferir que muitos desses alunos não frequentaram a EI, ou a frequentaram sem que fossem identificadas suas necessidades educacionais especiais e, portanto, não lhes foi provido o direito ao atendimento educacional especializado.

A primeira infância tem sido considerada como um momento fundamental para os processos de aprendizagem e de socialização da criança. Portanto, a educação infantil é um espaço privilegiado para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, bem como espaço importante para aprenderem a lidar com a diversidade. Nas palavras de Bueno e Marin (2011, p. 266),

A totalidade dos estudos sobre desenvolvimento de crianças com deficiência, especialmente aqueles vinculados à área de saúde, consideram os anos iniciais de vida como fundamentais para a superação de dificuldades específicas geradas pela deficiência. Tanto é assim que, em todas as áreas da deficiência, se recomenda a implementação de estimulação precoce ou essencial voltada para crianças com idade inferior a três anos.

<sup>64</sup> Acesso em: 12 dez. 2012.

A legislação municipal de Campinas/SP também se atenta para a educação infantil do público-alvo da educação especial, estabelecendo dispositivos que visam garanti-la. No ano de 1993, a Smec publicou a Portaria nº 25, de 15 de outubro de 1993, que estabeleceu as normas para matrícula na EI, priorizando o cadastramento e a matrícula de crianças de zero a seis anos com deficiência ou com qualquer outro tipo de necessidade educacional especial nas escolas de EI. A Lei Municipal nº 14.252, de 2 de maio de 2012, estabelece a priorização e a garantia de vagas aos alunos portadores de deficiência física e/ou mental em idade escolar e pré-escolar nas matrículas para o ano letivo.

A despeito da legislação municipal e da ênfase dada pela literatura especializada da área sobre a importância de as pessoas com deficiência, TGD e AH/SD serem incorporadas à escola desde a primeira infância, muitas dessas crianças não estão chegando às escolas municipais de educação infantil de Campinas, já que na EI o público-alvo da educação especial representa 1,5% das matrículas totais nesse nível de ensino na Rmec, enquanto que no EF o público-alvo da educação especial representa 2,5% das matrículas totais neste nível de ensino. Diante disso, podemos inferir que os dispositivos legais municipais que visam garantir o acesso à classe comum na educação infantil não têm sido suficientes para garanti-lo.

Em partes, esta situação é reflexo do fato desses alunos frequentarem a EI sem que sejam identificadas suas necessidades educacionais especiais, do déficit de vagas nas creches da Rmec para atendimento do público geral (que em 2012 foi de 7910 vagas<sup>65</sup>), do fato de a educação infantil ainda não ser obrigatória e da falta de políticas que realmente induzam a matrícula do público-alvo da educação especial na educação infantil.

Observa-se, então, uma incapacidade do município de executar a competência, a ele incumbida pela CF/88 e pela LDBEN/96, de garantir a educação infantil em creches e pré-escolas. Tal situação tem gerado um vácuo no atendimento desse nível de ensino, já que os outros entes federados, Estado e União, são responsáveis por outros níveis de ensino (BRASIL, 1988, 1996).

Tal fato demonstra uma lógica intergovernamental que enfatiza a atuação estanque entre os níveis de governo, no qual a União e os entes federados atuam

---

<sup>65</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=835>>. Acesso em: 7 dez. 2012.

isoladamente, em desacordo com o princípio federalista de cooperação, que apregoa que a tomada de decisão e o exercício das competências devem ser concretizados de forma conjunta e negociada (ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2010).

Cara (2012) afirma que a literatura da área do federalismo e cooperação entre os entes tem mostrado que o pacto federativo, ao sobrecarregar a esfera municipal, causa um prejuízo sobreposto à educação infantil – atribuição prioritária dos municípios brasileiros.

Cara (2012) e Abrucio (2010), em estudo sobre as implicações do federalismo brasileiro para educação, mostram que a situação precária em que se encontra a educação infantil, especialmente diante de seus custos onerosos, é resultado da fragilidade orçamentária, técnica e administrativa dos municípios em relação aos demais entes e à falta de mecanismos de equilíbrio do pacto federativo. A autora defende que diante disso é preciso urgentemente estabelecer mecanismos de coordenação federativa que promovam a oferta da educação infantil, principalmente por meio de um financiamento mais eficaz por parte da União (ABRUCIO, 2010).

Focalizando os alunos público-alvo da educação especial, Bueno e Marin (2011) reitera que uma das formas possíveis de incremento da matrícula dessa população nas classes comuns da educação infantil é o estabelecimento de políticas federais que induzam a ampliação de matrículas, tal como se fez com as políticas de indução da inclusão desses alunos no ensino fundamental, especialmente a partir de 2008.

É importante destacar que não há dados suficientes, tampouco é objeto da presente pesquisa discutir qual é procedimento de coordenação federativa que não está sendo executado de forma efetiva, resultando em um déficit de vagas na educação infantil e o número baixo de matrículas público-alvo da educação especial neste nível no âmbito do município de Campinas/SP. Por certo esta é uma temática que precisa ser estudada por outras pesquisas.

No próximo tópico será analisada a proposta de formação continuada para que os professores atuem junto aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD na Smec.

### **3.4 Formação continuada dos professores que atuam com a público-alvo da educação especial**

A compreensão da formação continuada dos professores para atuar junto aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD na Rmec exige que esta seja pensada considerando o modelo de educação especial subjacente a ela, pois toda proposta de formação traz em seu bojo uma proposição política em implementação e pode ser um elo imprescindível para todas as ações em andamento (PRIETO; ANDRADE, 2011). Cabe aqui perseguir as seguintes questões: qual modelo de educação especial está subjacente à proposta de formação da Smec para atuar junto aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD? As propostas formativas desta Secretaria têm apontado caminhos quanto à atuação em relação às situações reais marcadas por uma determinada política de educação especial em curso? Quais desafios e as necessidades de formação inicial e continuada se colocam para atender as especificidades educacionais dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD matriculados na Rmec?

Como já amplamente discutido nesta pesquisa, a legislação e política educacionais, tanto federais quanto do município de Campinas/SP, têm fomentado o aumento de matrícula dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD na classe comum. Junto a isso, têm apontado a necessidade de repensar o sistema de ensino no tocante aos modos de planejamento, organização curricular e dos espaços de ensino-aprendizagem para atender as necessidades educacionais de todos e de cada um.

As proposições políticas predominantes apontam para articulação recíproca entre conhecimento e ações da educação especial e o ensino em classe comum, o que implica a elaboração de uma nova perspectiva de formação inicial e continuada na área de educação especial, uma vez que historicamente foi um campo de atuação e de conhecimento voltado muito mais para o ensino substitutivo do que como apoio complementar ou suplementar, numa perspectiva médico-terapêutica. Pensar a educação especial como articulada à escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD na escola comum

[...] aponta, para a Educação Especial, a necessidade da produção de conhecimento que articule o atendimento às especificidades dessa população à Educação geral, de modo a superar a perspectiva clínica historicamente construída nesse campo de atuação. (JESUS; ALVES, (2011, p. 21)

No âmbito da Rmec, Moraes (1998), em pesquisa sobre formação de professores em educação especial no início da década de 1990, identificou que os

conhecimentos dos professores especializados desta Rede, que atuavam no contexto das classes comuns, ainda tinham uma forte ligação com a perspectiva segregacionista, voltada para o atendimento da pessoa com deficiência em instituições especializadas por área de deficiência, e que os professores de outras áreas não tinham quaisquer conhecimentos sobre educação especial.

Já naquele contexto, a Smec, para atender as demandas pedagógicas e por novas formas de lidar com as relações humanas geradas pela sua política de garantia do acesso, da permanência e do sucesso dos alunos público-alvo da educação especial na classe comum, de 1992 a 1996 implementou uma proposta de formação continuada para professores em cujas classes comuns estavam matriculados esses alunos. O objetivo principal com a implementação dos grupos de formação foi promover mudanças significativas de posturas discriminatórias dos professores frente à pessoa com deficiência e às implicações de seu acesso à classe comum, instrumentalizando-os para que tivessem autonomia na resolução de situações do cotidiano escolar, com vistas a construir uma escola inclusiva (MORAES, 1998).

Joaquim (2006) descreve que ao longo da década de 1990 houve, por parte da Smec, um investimento na formação continuada dos professores que atuavam com o público elegível para educação especial, visando à qualificação das relações pedagógicas.

A orientação política pela articulação dos conhecimentos e ações da educação especial ao ensino em classe comum foi fortemente reiterada em 2001 pela Smec, quando a então gestão municipal reincorpora à Rmec professores de educação especial efetivos, que até então estavam cedidos para instituições especializadas, para atuar no contexto das classes comuns com o objetivo de que estes profissionais fossem agentes importantes no projeto de inclusão escolar (JOAQUIM, 2006).

Muitos destes professores estavam trabalhando pela primeira vez de modo articulado a classe comum e advinham de um modelo de educação especial substitutiva, em que, em muitos dos casos,

[...] calcavam a sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendiam, pela centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos da mais variadas deficiências. (BUENO; MARIN, 2011, p. 113)

Para concretização e ampliação do serviço de apoio especializado na classe comum por meio dos professores de educação especial, a gestão municipal de 2001 a 2004 promoveu reuniões semanais de formação e discussões com esses profissionais sobre as diretrizes que envolviam o trabalho nesse novo contexto (JOAQUIM, 2006), pois:

Tendo a Educação especial o seu lugar, mas necessitando articular-se a educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam de conhecimento e formação que os possibilite compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. (JESUS, ALVES, 2011, p. 21)

As ações de formação continuada em educação especial efetivadas no âmbito da Rmec de 2005 a 2012, recorte temporal desta pesquisa, foram ofertadas em diversas modalidades e referem-se àquelas desencadeadas pelo governo federal com apoio da Smec e àquelas desencadeadas pela própria Smec, conforme segue:

1 – Organização e desenvolvimento do Programa “Educação Inclusiva: Direito a diversidade”, que ocorre a partir do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Inclusão (Secadi). Este programa foi acordado com a Smec desde 2003, bem como com outros municípios que servem de polos para sua implantação em uma área de abrangência que congrega outros municípios. Em acordo com o programa, a Smec conta com apoio de recursos e verbas federais para responsabilizar-se pela execução de um curso de 40 horas anuais para formação de gestores e educadores de 69 municípios de abrangência<sup>66</sup>, com vistas a promover a construção de sistemas educacionais inclusivos (BAPTISTA; JESUS; CAIADO, 2011). Assim, a Smec, como município polo, assume a função de disseminar a política de educação inclusiva proposta pelo

---

66 Águas da Prata, Lindóia, Águas de Lindóia, Lorena, Águas de São Pedro, Mairinque, Americana, Mogi Guaçu, Amparo, Moji Mirim, Araras, Mombuca, Artur Nogueira; Monte Alegre do Sul, Atibaia, Monte Mor, Bom Jesus dos Perdões, Morungaba, Bragança Paulista, Nova Odessa, Capivari, Paulínia, Cerquilha, Pedra Bela, Cosmópolis, Pedreira, Elias Fausto, Piquete, Engenheiro Coelho, Piracicaba, Espírito Santo do Pinhal, Porto Feliz, Estiva Gerbi, Rafard, Guaratinguetá, Rio Claro, Holambra, Rio das Pedras, Hortolândia, Salto, Igaratá, Santa Bárbara d’Oeste, Indaiatuba, Santa Cruz da Conceição, Itapira, Santo Antônio de Posse, Itatiba, Santo Antônio do Jardim, Itu, Serra Negra, Itupeva, Socorro, Jaguariúna, Sorocaba, Jambuí, Sumaré, Jarinu, Tietê, Jumiirim, Tuiuti, Jundiá, Valinhos, Lagoinha, Vargem, Laranjal Paulista, Vargem Grande do Sul, Lavrinhas, Vinhedo e Limeira.

governo federal aos municípios de sua abrangência, a fim de que estes possam atuar como multiplicadores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/SD (PADILHA, 2013).

Contudo, esse modelo de curso organizado em 40 horas anuais tem se mostrado insuficiente para instrumentalizar os gestores e educadores a lidar com a complexidade das demandas reais apresentadas no processo de inclusão, bem como tem uma capacidade limitada frente à falta de formação inicial destes profissionais em educação especial numa perspectiva inclusiva (BAPTISTA; JESUS; CAIADO, 2011). Sobre a efetividade desse Programa na formação de professores e gestores, Mendes (2011, p. 143) afirma que:

Independente do conteúdo e da forma, pode-se questionar se um curso de apenas 40 horas seria efetivo o suficiente para formar gestores e educadores. Nossos estudos sobre formação indicam que esse formato pode, quando muito, promover uma sensibilização inicial favorável à filosofia da inclusão escolar, mas que nem sempre se sustenta, quando os cursistas têm que enfrentar no dia a dia a realidade objetiva das escolas.

2 – Convite aos professores de educação especial da Smec para participar de cursos de formação continuada para o AEE em nível especialização de 360 horas, na modalidade à distância. Este curso de especialização (*lato sensu*) em atendimento educacional especializado faz parte de uma dos programas de formação continuada de professores do MEC, implementado a partir de 2007, cuja meta é formar professores para atuar no atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar no contraturno da escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD em SRMs – modelo de educação especial priorizado pelo governo federal (MENDES, 2011).

Observa-se, então, que a Smec adotou uma modalidade formativa alinhada ao modelo de educação especial realizado pelo governo federal, o AEE em SRMs. Inclusive a Smec reorganizou este serviço nos moldes como preconiza o MEC. A partir de 2010 as Salas de recursos, que eram organizadas por áreas da deficiência, passaram a ser SRMs organizadas para atender todos os alunos público-alvo da educação especial em um mesmo local e por mesmo professor, que deve ter especialização em AEE (PADILHA, 2009; CAMPINAS, 2010a).



Essa reorganização do serviço de AEE pela Smec é consoante à proposta de formação para atuar no AEE que envolve conhecimentos e habilidades para trabalhar com todos os tipos de alunos com deficiência, TGD e AH/SD, em todos os níveis, todavia “pode-se questionar seriamente se uma formação à distância, e em cursos de 180 a 260 horas, seria suficiente para atingir a formação pretendida” (MENDES, 2011, p. 143).

3 – Organização e oferta de curso de formação em Libras nas escolas bilíngues da Rmec para toda comunidade escolar, por meio de oficinas com instrutor surdo, “nesse contexto estão presentes instrutores surdos responsáveis pelo ensino de Libras aos ouvintes (alunos e funcionários) e pelo aprimoramento da Libras para os alunos surdos” (CAMPINAS, 2010b, p. 156).

Cumpra salientar que a Smec estabelece que todos os professores que atuam em escolas bilíngues para surdos, que tem em sua jornada a carga horária pedagógica (CHP), devem cumpri-la em cursos de formação em Libras e/ou em atendimento aos alunos, a critério da equipe gestora da unidade educacional (CAMPINAS, 2011).

4 – Construção de Diretrizes Curriculares que estabelecem objetivos comuns básicos para toda a Rmec e que expressam:

[...] as concepções de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, saberes e avaliação e abordam ainda as questões específicas de etnia, **educação especial**, ambiental, sexualidade, tecnologias educacionais, educação e trabalho, cidadania, dentre outras que traduzem a educação que se pretende na Rede como um todo. Tais fundamentos devem subsidiar as unidades escolares na elaboração de seus Projetos Pedagógicos, de forma a consolidar a unidade de rede que se pretende e a reforçar a cultura do respeito às singularidades de cada realidade regional, das diversas comunidades escolares, população de alunos e dos indivíduos. (CAMPINAS, 2012a, p. 12, grifos nossos)

Essas Diretrizes Curriculares foram construídas pelo coletivo de professores e especialistas da Smec, pautadas na reflexão e no debate para a produção de conhecimentos que desdobraram em um documento curricular (CAMPINAS, 2010b). De 2009 a 2012, a Smec desencadeou um conjunto de ações para produção dos documentos das Diretrizes, tais como: organizar grupos de trabalhos de professores e especialistas por componentes curriculares e eixos temáticos, que

receberam a tarefa de redigir uma proposta preliminar de Diretriz; promover a compilação de documentos municipais sobre currículo já produzidos e de legislação federal sobre a questão para subsidiar a elaboração da referida diretriz; disparar para as unidades escolares em diferentes momentos o documento em construção para conhecimento, análise crítica, sugestões e contribuições; organizar seminários curriculares para socialização do documento e para agregar novas contribuições para ele (CAMPINAS, 2010b, 2012a). “O texto assumiu então a dinâmica da construção processual se refazendo a cada nova contribuição, a cada reajuste, a cada correção, num movimento qualificativo constante de ir e vir” (CAMPINAS, 2012a, p. 12)<sup>67</sup>.

A partir desse processo foram elaborados os documentos intitulados Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão (CAMPINAS, 2010b) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos iniciais: um processo contínuo de reflexão (CAMPINAS, 2012a).

Assim, a elaboração das diretrizes curriculares da Smec foi um processo formativo que se constituiu como espaço/tempo de aprofundamento e de ampliação dos saberes dos profissionais, combinando dimensões individuais e coletivas que possibilitaram a construção de um referencial para desenvolvimento curricular mais próximo possível das demandas históricas e do contexto sociocultural da Rmec (CAMPINAS, 2010b, 2012a).

No tocante à educação especial, o debate das Diretrizes entre os profissionais da Rede ratificou a perspectiva da educação inclusiva, apontando para uma proposta de currículo que

[...] redimensiona o lugar desses alunos, considerando-os nas propostas curriculares e na organização do trabalho escolar. A impossibilidade histórica de que todos aprendessem os conteúdos ao mesmo tempo e fossem avaliados da mesma forma, o que tornava a escola impotente para educar a todos, dá lugar à valorização da pluralidade, das diferenças, da reorganização dos tempos e às aquisições de conhecimento e formas de aprendizagem. (CAMPINAS, 2012a, p. 36)

Quanto à organização do trabalho escolar, estas diretrizes apontam-nos que:

---

<sup>67</sup>A descrição detalhada do processo de elaboração coletivo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rmec (2010b, 2012a) encontra-se na sua parte introdutória intitulada “Organização e Coordenação”.

O desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com deficiência, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se viabiliza por meio da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo escolar, como também em uma avaliação que promova a aprendizagem a partir das condições próprias de cada aluno, para que esses exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições. (CAMPINAS, 2012a, p. 38)

Nessas Diretrizes, no que se refere à educação especial, ficaram registrados seus princípios e fundamentos para o desenvolvimento curricular, porém o debate quanto as possíveis e necessárias adequações didático-pedagógicas não avançou, no tocante a adequações curriculares, de estratégia e emprego de recursos que garantam o acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

5 – Concretização do Seminário “Avanços e Desafios da Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência na Rede Municipal” em 2012. O Seminário teve como objetivo promover a discussão da inclusão de alunos com deficiência em classes comuns da Rmec e envolveu professores e especialistas.

6 – Promoção da formação continuada aos professores por meio de cursos ofertados pela Coordenadoria Setorial de Formação da Smec. Os professores podiam utilizar carga horária remunerada para realizá-los, respeitando-se o limite máximo de até quatro horas/aula semanal.

Os cursos foram ofertados semestralmente com carga horária entre 40 horas a 60 horas para professores de educação especial prioritariamente e demais professores da Rmec. De 2005 a 2012 as seguintes temáticas foram abordadas nesses cursos: o aluno com deficiência física e apropriação do conhecimento – discutindo possibilidades tecnológicas para o sucesso escolar; o aluno com deficiência física na escola regular e o uso das tecnologias assistivas; inclusão escolar de crianças com alterações motoras – a contribuição do fisioterapeuta; o ensino de português como segunda língua para surdos; Libras, módulos I, II e III; atuação com a pessoa com deficiência visual – abordagem teórica e prática; técnicas básicas de orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual; introdução à formação de audiodescritores – acessibilidade para teatro, televisão e cinema; educação e saúde

mental; inclusão do aluno com múltipla deficiência ou surdocegueira no ensino regular; e inclusão escolar de alunos com transtorno invasivo do desenvolvimento – espectro autista, conforme consta no Quadro 2.

Quadro 2 - Cursos na área de educação especial ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 2005-2012 (Continua)

Curso	Ano de realização											
	2007 - 1º semestre	2007 - 2º semestre	2008 - 1º semestre	2008 - 2º semestre	2009 - 1º Semestre	2009 - 2º semestre	2010 - 1º Semestre	2010 - 2º semestre	2011 - 1º Semestre	2011 - 2º semestre	2012 - 1º Semestre	2012 - 2º semestre
O aluno com deficiência física e apropriação do conhecimento: discutindo possibilidades tecnológicas para o sucesso escolar	x											
O Aluno com deficiência física na escola regular e o uso das tecnologias assistivas						x	x					
Inclusão escolar de crianças com alterações motoras: a contribuição do fisioterapeuta									X		x	x
O ensino de Português como segunda língua para surdos	x											
Libras - Módulo I	x			X	x	x			X		x	
Libras - Módulo II	x			X	x		x					x
Libras – Módulo III					x							
Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: abordagem teórica-prática			X		x		x		X			
Técnicas Básicas de orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual							x					
Introdução a formação de audiodescritores – acessibilidade para teatro, televisão e cinema						x	x		X			
Educação e saúde mental				X	x	x	x		X	x	x	x
Inclusão do aluno com múltipla deficiência ou surdocegueira no ensino regular									X		x	x
Dislexia e outros distúrbios de aprendizagem: da avaliação à intervenção escolar												x
Inclusão escolar de alunos com transtorno invasivo do desenvolvimento - espectro autista											x	x

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os cursos desenvolvidos pela Smec de 2005 a 2012 focaram as características e condições dos diversos alunos, para atender as demanda formativas criadas por alunos com diferentes deficiências, exigindo uma gama de conhecimentos do professor, que, na maioria das vezes, tem formação inicial em uma área específica da deficiência, mas foi contratado para atuar com todas as deficiências, TGD e AH/SD.

É importante destacar que esses cursos, considerados pela Smec como da área da educação especial, contemplam conteúdos que abordam características de alunos que não figuram como público-alvo da educação especial, tais como dislexia e distúrbio de aprendizagem e transtornos mentais, ao passo que deixam de contemplar conhecimentos sobre determinadas áreas da deficiência que estão significativamente presentes no contexto das escolas comuns da Rmec, como, por exemplo, a deficiência intelectual (que em 2012 figurava quase 39% de toda população em atendimento pela educação especial).

Além disso, ainda que os cursos contemplem em seus títulos o termo inclusão, suas ementas nos mostraram que propõem conteúdos que figuram a justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados com pouca ou nenhuma organicidade com o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto das classes comuns e com o enfrentamento de suas condições e práticas excludentes, conforme exemplificam as ementas no Quadro 3.

Quadro 3 - Ementa dos cursos na área de educação especial ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 2005 a 2012 (Continua)

<b>Ementa dos cursos</b>
<b>Curso: “O aluno com deficiência física e apropriação do conhecimento: discutindo possibilidades tecnológicas para o sucesso escolar”</b> / “O objetivo geral do curso é propor momentos de construção quanto aos materiais necessários à educação do aluno com deficiência física na sala de aula do ensino regular, consoante a socialização de subsídios teóricos. Visa sugerir ações que possibilitem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos com deficiência física na escola regular e deixar fundamentos e instrumentos para que os profissionais que atuam diante desses alunos possam fazer da ação pedagógica momentos de participação coletiva e integrada.”
<b>Curso: “Inclusão escolar de crianças com alterações motoras: a contribuição do fisioterapeuta”</b> / Estudo das diversas possibilidades de implantação das tecnologias assistivas no cotidiano escolar, favorecendo a apropriação do conhecimento do aluno com deficiência física.”
<b>Curso: “O ensino de Português como segunda língua para surdos”</b> / “Propõe discussões, reflexões que levam a uma transformação das concepções teórico-prática referente à compreensão do processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua para surdos. Esses envolvem o entendimento das particularidades discursivo-enunciativas da LIBRAS e sua relação com a aprendizagem do Português escrito; organização curricular dos conteúdos e das atividades desenvolvidas em sala de aula; adaptações pedagógicas das atividades; e reflexões sobre as estratégias de avaliação do aluno surdo.”
<b>Curso: “Educação e saúde mental”</b> / “Conhecimento necessário na área de saúde mental. Atuação nos seguintes níveis: promoção da saúde mental, prevenção de transtornos mentais e participação no tratamento de transtornos mentais já estabelecidos”.

<b>Conclusão: Ementa dos cursos</b>
<b>Curso: “Inclusão escolar de crianças com alterações motoras: a contribuição do fisioterapeuta”</b> / “Proporcionar aos educadores complemento à sua formação profissional, através de curso teórico auxiliando-os no processo de Inclusão Escolar de crianças com deficiência, particularmente aquelas que apresentam dificuldades motoras. Discussões sobre a rotina em sala de aula, aulas específicas sobre as patologias, suas etiologias e cursos clínicos e as possibilidades de adaptações do espaço físico para auxiliar nas condutas pedagógicas e no aprendizado”.
<b>Curso: “Inclusão do aluno com múltipla deficiência ou surdocegueira no ensino regular”</b> / “Capacitar os profissionais para identificar e atuar com a população surdocega ou com múltipla deficiência”.
<b>Curso: “Técnicas Básicas de orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual”</b> / “A Orientação e Mobilidade (OM) têm um papel importante na vida de um indivíduo cego ou de baixa-visão, pois é a atividade responsável pela independência destas pessoas. A proposta deste Curso é oferecer aos educadores que possuam em sua sala aluno com Deficiência Visual, a condição de trabalhar as Técnicas Básicas de Orientação e Mobilidade.”
<b>Curso: “Introdução à formação de audiodescritores – acessibilidade para teatro, televisão e cinema”</b> / “O objetivo principal deste curso é introduzir os educadores no processo de acessibilidade de pessoas com deficiência visual aos bens culturais no que se refere as práticas audiovisuais e oferecendo-lhes os recursos necessários para que possam apropriar-se dos conceitos e das técnicas da audiodescrição de filmes (ao vivo ou gravados) e conseqüentemente, conduzirem com autonomia as atividades dentro de suas escolas.”
<b>Curso: “Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: abordagem teórica- prática”</b> / “Favorecer condições para que os educadores possam identificar e atender às necessidades educacionais dos alunos cegos e com baixa visão inseridos nas Unidades Educacionais da SME. Abordaremos, para isto, os seguintes temas: A deficiência visual ao longo da história; Conceituar: visão, cegueira e baixa visão ou visão subnormal; Principais causas de deficiência visual; Desenvolvimento global; Avaliação funcional e do desempenho visual; Propostas de intervenção; Estimulação precoce; Auxílios ópticos e não ópticos para magnificação da imagem; Sistema Braille; Soroban; Orientação e mobilidade; Atividades de vida diária; Atividades motoras adaptadas: brincadeiras e práticas esportivas; Inclusão: o papel da família, escola e sociedade; Recursos tecnológicos; Aspectos psicológicos; Vivências; Oficinas pedagógicas; Discussões de casos; e Educação Especial: conceitos e princípios fundamentais.
<b>Curso: “Inclusão escolar de alunos com transtorno invasivo do desenvolvimento - espectro autista”</b> / “O curso abordará os seguintes aspectos: o panorama atual do autismo; o diagnóstico interdisciplinar; as características específicas; a possibilidades de intervenção e manejo da criança autista na escola; a psicomotricidade e autismo; o papel da escola, da família e da sociedade; a emoção do professor”.
<b>CURSO: “Língua de Sinais – Módulo I”</b> / “Promover o conhecimento da Língua de Sinais Brasileiras (LIBRAS), para os educadores e a importância da LIBRAS para a pessoa surda.”
<b>“Curso de Libras - Módulo II”</b> / “Promover, em continuidade, o conhecimento da Língua de sinais brasileira (Libras), para os educadores e a importância da Libras para a pessoa surda”.
<b>“Curso de Libras - Módulo III”</b> / “Promover, em continuidade, o conhecimento da Língua de sinais brasileira (Libras), para os educadores e a importância da Libras para a pessoa surda”.
<b>Curso: “Dislexia e outros distúrbios de aprendizagem: da avaliação à intervenção escolar”</b> / “O curso será abordado sob o enfoque da Neurociência e sua relação com a Educação. A proposta é que o professor possa identificar crianças com possíveis distúrbios neurobiológicos que interferem diretamente na aprendizagem escolar. Pretende-se criar uma rede de conhecimento de alterações que não são somente educacionais e que, o professor adquira condições para também intervir adequadamente dentro de sala de aula, melhorando assim a qualidade de trabalho do educador e principalmente a relação educador-educando dentro da escola, com qualidade de vida para ambos” (CAMPINAS, 2007, 2012f)

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Esses cursos não propõem de forma efetiva a articulação recíproca dos conhecimentos especializados da educação especial ao ensino em classe comum e

mantêm uma proposta de formação que historicamente predominou na educação especial, cuja

[...] ênfase nas características e dificuldades específicas das diversas deficiências reiterou ainda mais a especificidade docente que não levou em consideração as perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos. (BUENO, 1998, p. 17)

Portanto, estes cursos não potencializam a efetivação da educação inclusiva na Rmec.

7 – Organização e oferta de Grupo de formação pontualmente no 2º semestre de 2012. O “Grupo de formação para professores de educação especial: ensino colaborativo (co-ensino) para o apoio a inclusão escolar” tinha como objetivos: possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre a temática do coensino para professores de educação especial; discutir as experiências individuais e coletivas de implantação do coensino na Rede; refletir em grupo sobre processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e AH/SD matriculados na classe comum.

Essa modalidade formativa tinha como finalidade de promover a reflexão sobre a natureza do trabalho do professor de educação especial, afeita a concepção de coensino, contextualizada aos processos vivenciados nas escolas. A respeito dessa concepção de formação voltada à reflexão sobre a prática, Prieto e Andrade (2011), discorrendo acerca da formação continuada em educação especial no município de São Paulo, nos indicam que essa concepção tem:

[...] uma preocupação em proporcionar elementos-chave para organização da ação e para prática pedagógica propriamente dita que não as reduzissem a uma perspectiva instrumentalista ou tecnicista e possibilitasse remeter o professor à necessidade de impregnar suas ações pela análise dos contextos e padrões locais relativos a cada Unidade Escolar (UE), os quais deverão ser os argumentos finais na sua tomada de decisão sobre as escolhas didáticas, ou seja, suas opções de conteúdos e estratégias para o ensino e a aprendizagem. (PRIETO, ANDRADE, 2011, p. 97)

O Grupo de formação privilegiou como temáticas de discussão: a inclusão escolar e a mudança de papéis na escola, bem como dos profissionais da escola e

gestão na escola inclusiva; o coensino e suas definições e saberes; o coensino na prática e o delineamento de um plano para o coensino com soluções práticas para a sua implementação, contemplando discussões sobre estratégias e desafios.

Constata-se, então, que tal formação propôs produzir conhecimentos que contribuíssem para a atuação do professor de educação especial na perspectiva inclusiva, visto que perseguiu a articulação dos conhecimentos e práticas especializadas ao trabalho pedagógico desenvolvido no contexto das classes comuns, bem como o enfrentamento das condições e práticas excludentes da escola. Argumentando a favor de uma concepção de educação especial como apoio à escolarização na classe comum dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, Jesus e Alves nos apontam que o professor especializado é muito importante como apoio ao professor de classe comum e, nesse sentido,

[...] o professor de apoio deve, então, planejar e elaborar atividades junto com o professor da sala, sendo ele mesmo um professor daquela turma e não somente dos alunos com necessidades educacionais especiais. (JESUS, ALVES, 2011, p. 23)

8 – Para assegurar a formação continuada nos tempos e espaços das escolas para os profissionais que atuam com alunos com deficiência, TGD e AH/SD, a Smec propôs que os professores de educação especial fossem os principais responsáveis por efetivar essa formação no âmbito das escolas; estes deviam promover reflexões sobre recursos e estratégias que atendessem as necessidades educacionais dos alunos (CAMPINAS, 2010b). Essa formação pressupõe o paradigma do professor reflexivo, que toma como referência as necessidades das situações reais de cada unidade educacional como instrumento de desenvolvimento do pensamento e ação, ou seja, como base para decisão sobre as escolhas didáticas de conteúdos e estratégias para o ensino e a aprendizagem (DORZIAT, 2011; PRIETO; ANDRADE, 2011, p. 97).

Conforme as Diretrizes curriculares da educação básica para EF e EJA – anos finais, da Rmec, o professor de educação especial

- Identifica as necessidades, estabelece objetivos, propõe ações e procedimentos que favorecem o aprendizado do aluno, indica recursos e estratégias necessárias às especificidades dos alunos em conjunto com a equipe educativa da UE; [...]
- Colabora com a formação continuada da equipe da UE, realizada nos espaços de tempos pedagógicos, conforme as necessidades e especificidades dos alunos. (CAMPINAS, 2010b, p. 157)



Essas diretrizes também preveem que a professora de educação especial que atua nas SRMs

Acompanha, juntamente com o professor de Educação Especial e da sala de aula da UE, a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.

- Orienta professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelos alunos.
- Participa semanalmente de atendimento aos profissionais da UE externos a SME, para formação e orientação sobre os alunos atendidos. (CAMPINAS, 2010b, p. 158)

Quanto às atribuições dos professores de educação especial que atuam nas classes hospitalares, as Diretrizes Curriculares (CAMPINAS, 2010b), já citadas acima, apontam as seguintes:

Orienta a família e informa a escola da situação pedagógica do aluno hospitalizado e dos recursos disponíveis na comunidade;

- Informa e solicita a continuidade do trabalho pedagógico para o acompanhamento domiciliar por parte da escola de origem do aluno;
- Articula, em conjunto com a equipe multiprofissional do hospital, informações e encaminhamentos sobre o aluno/paciente. (CAMPINAS, 2010b, p. 159)

Desse modo, inferimos que a formação visa produzir conhecimentos no campo da educação especial articulado ao ensino em classe comum, sendo um apoio ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, buscando promover

[...] a possibilidade de trabalho pedagógico caracterizado pela biodocência, que contém em si elementos muito particulares com implicações curriculares, dinamização do trabalho docente e divisão compartilhada das tarefas, entre outros elementos. Mais que uma postura multidisciplinar, a biodocência implica uma formação que permita operar análises e sínteses em torno da Educação de crianças e jovens com trajetórias educacionais particulares e desenvolvimento singulares, planejamentos compartilhados, participativos, os quais compõem um perfil docente que não tem sido trabalhado historicamente nos cursos de formação. (GARCIA, 2011, p. 70)

Entretanto, não se localiza no recorte temporal desta pesquisa uma proposta de formação continuada perene que vise a instrumentalizar os professores de educação especial para articular reciprocamente o conhecimento especializado à educação geral, a ponto de capacitá-los para atuar como formadores nessa perspectiva. Inclusive Souza (2013), em pesquisa sobre a implementação da política de educação inclusiva na Rmec, aponta que o desconhecimento relativo à inserção dos alunos público-alvo da educação especial no processo de ensino-aprendizagem no contexto da classe comum é uma problemática que deveria ser tratada em cursos de formação de gestores e professores da Smec.

Além disso, outra fragilidade quanto à atuação do professor de educação especial como formador da equipe escolar na perspectiva inclusiva reside no fato de muitos desses professores terem uma formação inicial calcada numa perspectiva segregacionista afeita à concepção clínica de educação especial (JOAQUIM, 2006). Tudo isso coloca o desafio para a Smec de fortalecer uma formação continuada para todos os professores que atuam com alunos com deficiência, TGD e AH/SD como parte de sua jornada de trabalho, que leve em consideração os conhecimentos específicos da educação especial articulado ao ensino em classe comum, bem como que contemple as perspectivas ampliadas sobre a relação entre exclusão escolar e processos pedagógicos. É necessário também que os profissionais possam produzir conhecimentos a partir sua prática pedagógica, para então terem condições de enfrentar situações novas e diferentes, visto que o exercício de reflexão sobre a própria prática é condição primordial para melhoria do ato pedagógico (DORZIAT, 2011; PRIETO; ANDRADE, 2011).

No próximo item será apresentado o modo como os serviços de educação especial estão organizados, com o fito de visualizar o desenho da política de educação especial e a coerência desta com os princípios adotados, bem como os referenciais de atuação desses.

### **3.5 Organização dos serviços da modalidade educação especial**

Nessa categoria abordam-se quais são os tipos de atendimentos especializados do campo da educação especial ofertados pela Smec, organizados como apoio complementar, suplementar ou substitutivo ao ensino em classe comum, bem como os níveis de ensino nos quais a educação especial atua, no período de 2005 a 2012.

Inicialmente apresentam-se os serviços de âmbito público e posteriormente aqueles concernentes ao âmbito privado, ou seja, as instituições especializadas com as quais a Smec mantém convênio.

### **3.5.1 Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos públicos da Smec**

Entre os documentos localizados para esta pesquisa, dos anos de 2005 a 2012, o primeiro que aborda organização da educação especial data de 2010 e trata-se do Regimento escolar comum das unidades educacionais da Rmec (2010a). Ele estabelece que a unidade educacional, com o apoio das instâncias competentes da Smec, deve organizar a educação especial mediante

- I - atendimento aos alunos por professores capacitados e especializados;
- II - atendimento aos alunos surdos por profissionais qualificados, tais como, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, e guia intérprete;
- III - apoio às atividades escolares de alimentação, higiene e locomoção;
- IV - acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários, nos equipamentos e nos transportes;
- V - oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- VI - flexibilização e adaptação do currículo, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;
- VII - articulação das políticas públicas intersetoriais, em especial com os serviços de Saúde e de Assistência Social. (CAMPINAS, 2010a, p. 44)

Na divisão de competência entre os níveis de governo para execução política de educação especial, a instância municipal responsabilizou-se pelo processo pedagógico, de ensino, de acesso, de gestão da política e, principalmente, das escolas. É importante lembrar que a Smec também se responsabiliza pelo apoio financeiro a educação especial, já que prevê em sua LO um investimento nunca menor que 5% da verba destinada à educação para o ensino das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD (CAMPINAS, 1990). A esfera federal tem a ação supletiva e redistributiva, oferecendo apoio técnico e financeiro nos seguintes processos, conforme consta no parágrafo dois do Decreto Federal nº 7611/11:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011)

Para concretizar o atendimento dos alunos com deficiência TGD e AH/SD, a Smec organiza os seguintes condições e serviços de educação especial no âmbito das suas escolas regulares: (a) apoio pedagógico especializado em classe comum; (b) AEE complementar ou suplementar em SRMs; (c) atendimento educacional hospitalar e domiciliar; (d) projeto escolas inclusivas bilíngues para surdos; e Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Assim, a política de educação especial municipal tem o potencial de oferecer o serviço em condições que mais se adequam as necessidades dos diversos sujeitos, visto que organiza algumas possibilidades de serviços, diferentes da política central, na qual o “governo federal estabeleceu **um** caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade” (KASSAR, 2011, p. 76). Inclusive todo o apoio técnico e financeiro oferecido pela União para que os estados e municípios organizem seus serviços e a gestão de sua política de educação especial está voltado para este modelo de inclusão (matrícula na classe comum e AEE complementar ou suplementar).

No que diz respeito à organização e oferta de serviços de educação especial, não se restringe ao modelo único de atendimento coordenado pelo governo central. Abrucio (2010) afirma que a autonomia dos entes federados para formular e implementar políticas públicas – e não apenas a executar as propostas instituídas pelo governo central – está atrelada as suas boas condições políticas, administrativas e econômicas. No caso da Smec, podemos afirmar que esta autonomia também é fruto

do conhecimento acumulado no campo de políticas de educação especial, já que desde 1991 garante serviços nesta área.

*(a) O serviço de apoio pedagógico especializado em classes comuns*

O apoio pedagógico especializado nas classes comuns ao público-alvo da educação especial e aos professores é desenvolvido pelo professor de educação especial, que deve atuar de forma articulada ao plano de ensino dos professores regentes de classe da EI, EF e EJA. Esse serviço visa atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD no processo de ensino aprendizagem nas classes comuns, isto é no turno de aula desses alunos, a fim de garantir-lhes a participação e aprendizagem neste contexto (CAMPINAS, 2010a, 2010b).

De acordo com as Diretrizes curriculares da educação básica da Rmec – anos finais (2010b), esses professores “[...] pertencem ao quadro docente da escola e, portanto, passam a assumir a responsabilidade de participar, com toda a comunidade escolar, da construção de uma escola democrática [...]” (CAMPINAS, 2010b, p. 156).

Assim, para que o professor de educação especial seja o articulador de uma escola na perspectiva inclusiva, toda equipe escolar da Rmec deve ser responsável por promovê-la; inclusive, todos os professores da escola comum devem abordar essa perspectiva inclusiva em seu plano de trabalho que compõe o PPP da escola (CAMPINAS, 2010c).

Focalizando o professor de educação especial que articula o serviço de apoio pedagógico especializado no contexto das classes comuns, foram localizados poucos documentos que se referem a sua atuação. Dentre esses, as Diretrizes curriculares da educação básica para EF e EJA – anos finais, da Rmec (2010b). Para melhor visualização das atribuições desse professor, no Quadro 4 são classificadas suas características fundamentais em três conceitos, que são o foco da política para constituir esse profissional: gestor, técnico-pedagógico e formador da educação especial nas escolas (CAMPINAS, 2010b).

Quadro 4 - As características principais das atribuições do professor de educação especial que atua nas escolas regulares da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 2010-2012

<b>Conceitos que caracterizam</b>	<b>Atribuições do professor de educação especial que atua nas escolas regulares</b>
Técnico-pedagógico	“Identifica as necessidades, estabelece objetivos, propõe ações e procedimentos que favorecem o aprendizado do aluno, indica recursos e estratégias necessárias às especificidades dos alunos em conjunto com a equipe educativa da UE”
Técnico-pedagógico	“Acompanha o aluno na sala de aula e demais espaços educacionais, em conjunto com o professor regente, de acordo com o horário estabelecido com a equipe gestora”
Formador	“Colabora com a formação continuada da equipe da UE, realizada nos espaços de tempos pedagógicos, conforme as necessidades e especificidades dos alunos”
Técnico-pedagógico	“Encaminha o aluno para as Salas de recursos multifuncional (SRM) da SME”
Técnico-pedagógico	“Participa de reuniões mensais, ou quando necessárias, com os profissionais que atuam com o aluno na SRM e em outros serviços especializados”
Gestor	“Viabiliza as parcerias com a rede de serviços, com a família e comunidade que atuam com o aluno fora do âmbito escolar”
Gestor e Técnico-pedagógico	“Aponta, sugere recursos e adapta materiais específicos quando necessários ao processo educativo realizado na escola, utilizando recursos do Conta Escola ou próprios da SME”
Técnico-pedagógico	“Atende de forma domiciliar, quando necessário, o público alvo da Educação Especial”
Gestor e Técnico-pedagógico	“Participa dos Conselhos de Classe nos quais os alunos estão inseridos”
Gestor	“Organiza e mantém atualizado o prontuário impresso com os dados específicos do aluno”
Gestor	“Mantém atualizados os registros no Sistema Integre e Prodesp dos alunos” (CAMPINAS, 2010b).

Fonte: Elaborado pela própria autora<sup>68</sup>.

Essas atribuições do professor de educação especial responsável pelo apoio especializado nas classes comum lhe confere uma atuação ampla que compreende ações formativas, gestora e de mediação pedagógica, voltadas para toda comunidade escolar, o que pode se configurar como um tipo de “coordenador pedagógico de educação inclusiva” (BAPTISTA; JESUS; CAIADO, 2011, p. 10). Essa proposta de atuação foi identificada por Baptista, Jesus e Caiado (2011) em estudo sobre a formação de professores de educação especial como sendo muito interessante. Segundo este autor, nesta configuração de atuação o professor deve articular, no contexto das classes comuns, os conhecimentos da educação especial, atuando diferentes frentes, quais sejam: na assessoria e formação dos profissionais da escola; na identificação, elaboração ou requisição de recursos e adequações; no acompanhamento e mediação das aprendizagens; na realização de atividades

<sup>68</sup> Dados coletados nas Diretrizes curriculares da educação básica para EF e EJA – anos finais, da Rmec (CAMPINAS, 2010b, p. 157).

pedagógicas com um segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe; no acompanhamento de famílias; e na possível interlocução com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao alunado da educação especial. Para Baptista, Jesus e Caiado (2011), essa perspectiva de atuação da educação especial:

[...] é muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se pauta na “reparação” de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno. (BAPTISTA; JESUS; CAIADO, 2011, p. 5)

Retomando a discussão sobre como a Smec organiza o serviço de apoio nas suas escolas regulares, observa-se que, em 2005, havia aproximadamente 122<sup>69</sup> professores de educação especial na Rmec, e em 2012 havia aproximadamente 147. Então, nesse período houve uma ampliação no número de profissionais responsáveis por articular este serviço, o que denota que a Smec manteve e consolidou a política de educação especial que visava a garantir as condições de permanência e desenvolvimento dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD nas classes comuns da Rmec.

Os professores de educação especial deveriam atuar nas 200 unidades educacionais da Smec que, em 2012, por exemplo, foram organizadas em blocos, totalizando, à época, 151 blocos<sup>70</sup> de escolas para atender um total de 1.130 alunos com deficiência, TGD e AH/SD. A Resolução Municipal nº 12, de 7 de novembro de 2011, estabelece como critério principal para organização dos referidos blocos que todas as unidades educacionais da Smec<sup>71</sup> sejam incluídas nos diferentes blocos, mesmo aquelas que não têm alunos matriculados, e que os blocos sejam separados por EI e EF. Todas as escolas da Smec eram contempladas pela atuação do professor de educação especial, que devia articular o apoio especializado tanto para os alunos quanto para equipe educacional.

A Smec implementou uma política na qual a educação especial tem o papel de apoiar as escolas no acolhimento e construção de respostas para atender as

---

<sup>69</sup> Disponível em: Diário Oficial do Município de Campinas do dia 30 out. 2004

<sup>70</sup> Disponível em: Diário Oficial do Município de Campinas de 5 nov. 2012.

<sup>71</sup> As CEIs não contam com professor de educação especial, pois todo seu quadro de funcionários é contratado pela entidade que a administra em parceria com a Smec.

diversas necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD no processo de ensino aprendizagem no turno de aula na classe comum, diferente da política federal que atribui à educação especial o papel de atuar no contraturno do aluno, promovendo atuação de caráter complementar ou suplementar, com vistas à sua escolarização. Sobre a política federal, Vaz aponta que:

Nos documentos oficiais referentes à PEE [Política de educação especial] no país, antes de 2008, havia uma responsabilização maior deste professor para a efetivação da inclusão com atuação nas escolas e na classe comum. Hoje percebemos no destaque dessas políticas um movimento de centralização no AEE. (VAZ, 2012, p. 4)

No item que segue, trata-se de como a proposta AEE complementar ou suplementar foi assumida pela Smec e qual lugar essa forma atendimento ocupa na política de educação especial municipal.

*(b) O serviço de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar em Salas de recursos multifuncionais*

Na Smec o AEE complementar ou suplementar dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, é realizado em SRM. Conforme parágrafo único do artigo 141 do Regimento escolar das unidades educacionais da Rmec, “o aluno que frequenta a sala de recursos multifuncionais deve estar matriculado na classe comum obrigatoriamente e, no contra turno, ser matriculado como aluno do AEE” (CAMPINAS, 2010a, p. 48). Assim, a organização deste serviço ancora-se no princípio da educação inclusiva radical.

Essa orientação da Smec que condiciona o acesso ao AEE à matrícula na classe comum, na época encontrou respaldo na Resolução Federal nº 4, de 17 de março de 2009a, que estabeleceu que “O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]” (BRASIL, 2009, s/p). Esta Resolução foi revogada junto ao Decreto nº 6.571/08, pelo Decreto federal nº 7.611/11, logo no primeiro ano do governo da Presidenta Dilma Roussef; mesmo assim, observa-se que esta resolução federal incidiu sobre os discursos e políticas da Smec de um momento, ratificando uma perspectiva de educação inclusiva.



De acordo com a Resolução nº 05, de 9 de Novembro de 2011, outra condição para participação no AEE é a apresentação pelo aluno de laudo médico comprobatório de deficiência, TGD ou AH/SD. Entretanto, cabe questionar qual a real finalidade e uso do laudo, visto que, na perspectiva da educação inclusiva deve-se realizar uma avaliação educacional que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, aos processos cognitivos e afetivos, bem como às respostas dadas pelo aluno às diferentes estratégias educacionais adotadas pelos educadores. Nesse sentido, o diagnóstico médico é importante para o desenvolvimento global do sujeito, mas não é imprescindível para o seu processo de ensino-aprendizagem.

O artigo 143 do Regimento escolar das unidades educacionais da Rmec (2010) prevê como condições institucionais para organização do AEE: “ter professores de educação especial habilitados para o exercício da docência no AEE”; “ser ofertado em turno diverso ao da escolarização em classe comum”; “ter um cronograma de atendimento aos alunos”; “ter um plano de trabalho que identifique as necessidades educacionais específicas dos alunos com a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (CAMPINAS, 2010b, s/p). Ainda, a Resolução municipal nº 23, de 17 de novembro de 2010, prevê que deve constar no PPP da escola sede da SRM o plano de trabalho a ser realizado no AEE.

As Diretrizes curriculares para o EF e EJA (anos finais) da Rmec (2010) também preveem como critério de organização do AEE a sua realização em, no mínimo, uma hora aula diária e, no máximo, duas. Vale ressaltar que a vaga no atendimento é prioritária aos alunos da Rmec e, havendo disponibilidade de vaga, o atendimento pode ser estendido aos alunos da rede estadual de ensino, das instituições de EI sem fins lucrativos e das escolas públicas da região metropolitana de Campinas.

Esse serviço é articulado pelo professor de educação especial que atua nas SRMs. Para melhor visualização as atribuições deste professor, no Quadro 5 estão classificadas suas características fundamentais em três conceitos, que são o foco da política para constituir este profissional: gestor, técnico-pedagógico e formador da educação especial, conforme as Diretrizes curriculares da educação básica para EF e EJA – anos finais da Rmec (CAMPINAS, 2010b).

Quadro 5 - As características principais das atribuições do professor de educação especial que atua nas Salas de recursos multifuncionais – Campinas/SP – 2010-2012

<b>Conceitos que caracterizam</b>	<b>Atribuições do professor de educação especial que atua no AEE em SRMs</b>
Técnico-pedagógico	“Identifica, elabora, produz e organiza serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos a serem atendidos”
Técnico-pedagógico	“Elabora e executa plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de Acessibilidade”
Gestor	“Acompanha, juntamente com o professor de Educação Especial e da sala de aula da UE, a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola”.
Formador e Gestor	“Orienta professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelos alunos”
Gestor	“Participa semanalmente de atendimento aos profissionais da UE externos a SME, para formação e orientação sobre os alunos atendidos”
Técnico-pedagógico	“Conhece e ensina o uso de recursos de tecnologias assistivas – as tecnologias da informação e da comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os <i>softwares</i> específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros –, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação nas atividades”
Gestor	“Mantém atualizados os registros no Sistema Integre do aluno de SME”
Técnico-pedagógico	“Organiza e mantém atualizado o prontuário impresso com os dados específicos do aluno”
Gestor e Técnico-pedagógico	“Cataloga de acordo com os aspectos específicos para cada deficiência os equipamentos eletrônicos e os materiais pedagógicos mantendo-os em boas condições de uso”
Gestor	“Solicita e compra materiais de consumo e permanente de acordo com as necessidades educacionais do aluno, mediante os recursos específicos da SRM, utilizando-se do conta escola <sup>72</sup> , recursos próprios da SME e verba do FNDE”

Fonte: Elaborado pela própria autora<sup>73</sup>.

Essa perspectiva de atuação do AEE desenvolvida no âmbito da Rmec está pautada no que preconiza a política federal expressas na PNEE-EI/08 e define que o AEE tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, s/p).

É importante destacar também que de 1995 até 2009 os documentos municipais previam a oferta de atendimento complementar e ou suplementar em sala

<sup>72</sup> O Programa Conta Escola refere-se ao sistema de repasse de recursos financeiros pela SmeC às unidades educacionais públicas municipais, garantindo-lhes autonomia de gestão financeira, para o ordenamento e execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, instituído pela Lei Municipal nº 11.689, de 6 de outubro de 2003.

<sup>73</sup> Dados coletados nas Diretrizes curriculares da educação básica para EF e EJA - anos finais da Rmec (CAMPINAS, 2010b, p. 158).

de recursos<sup>74</sup> (SR), que era organizada por áreas da deficiência e com profissionais especializados, recursos e materiais específicos para atuar com cada deficiência, sendo estas três SRs de deficiência auditiva, três SRs de deficiência visual e uma SRs de deficiência física (PADILHA, 2009). A partir de 2010, esse atendimento passou a ser previsto em SRMs que são organizadas para atender em um mesmo local e por professor com especialização em AEE todos os alunos público-alvo da educação especial.

O professor desse serviço passa a ter a responsabilidade de responder às necessidades dos mais variados alunos com diferentes deficiências, TGD e AH/SD em um mesmo local e por um mesmo profissional. O professor de educação especial é o sujeito que viabiliza a ação dentro das SRMs e se torna professor multifuncional, pois assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, TGD e AH/SD. Tal organização do serviço de AEE nos coloca os seguintes questionamentos, que podem ser foco de outras pesquisas: como o professor que atua nas SRMs elabora e executa aquela gama de atribuições acima descritas e atende as especificidades de comunicação e adaptações para todos os tipos de deficiência, TGD e AH/SD? Esta organização multifuncional do serviço de AEE se configura em ações qualificadas?

As SRMs foram disponibilizadas para a Smec pelo “Programa de Implantação de Salas de recursos multifuncionais”, instituído pelo governo federal a partir de 2005, com vistas a fomentar e apoiar a organização do AEE complementar ou suplementar. A proposta desse programa é oferecer às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização de espaços de AEE. As SRMs são disponibilizadas de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em Plano de Ações Articuladas (PAR); estas, em contrapartida devem disponibilizar espaços, professores para atuar no AEE e arcar com a manutenção de todo os equipamentos e materiais (BRASIL, 2010).

---

<sup>74</sup> As SRs, no campo da legislação federal, foram previstas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece que os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Infere-se que a reorganização e ampliação das SRs da Rmec em SRMs são respostas às ações e programas articulados pelo governo federal que visam causar efeitos, nas políticas e gestão dos sistemas educacionais para provocar mudanças na qualidade da educação, assegurando a política de educação especial na perspectiva inclusiva e o AEE para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Assim, a União induziu a política de inclusão escolar pela via coordenação federativa, um procedimento que busca resultado comum a partir do governo central por intermédio de normas com validade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados (ARAÚJO, 1991; ABRUCIO; SANO, 2011).

Importa destacar que, enquanto até 2009 havia cinco SRs em funcionamento, no lugar dessas, no ano de 2012 passaram a existir 12 SRMs funcionando. Assim, houve uma reorganização e ampliação da oferta de serviço de AEE complementar e suplementar. Entretanto, em 2012 ainda havia 16 SRMs das 28 disponibilizadas pelo governo federal à Rmec que ainda não estavam em pleno funcionamento. Não se têm informações suficientes para afirmar se tal fato se deve à resistência da Smec em adotar de fato esta política, ou à falta de condições físicas e estruturais. Esta é a problemática que caberá a uma pesquisa sobre avaliação da implementação dessa política.

Constatou-se que o número de matrículas totais nas SRMs aumentou de 47, em 2010<sup>75</sup>, quando ainda havia 5 SRs (nove alunos por salas, aproximadamente), para 109 em 2012, com 12 SRMs (nove alunos por sala, mais ou menos), o que significou incremento de quase 60%, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 - Número de alunos matriculados nas Salas de recursos multifuncionais por Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - 2012

<b>Núcleo de Ação Educativa Descentralizado</b>	<b>Alunos matriculados</b>
<b>Norte</b>	3
<b>Noroeste</b>	5
<b>Sul</b>	53
<b>Sudoeste</b>	14
<b>Leste</b>	31
<b>Total</b>	106

Fonte: Sistema Integre<sup>76</sup>.

No entanto, esse aumento no número de matrículas na SRM não acompanhou o número de matrículas nas classes comuns da Rmec. Exemplo disso é que em 2012,

<sup>75</sup> Foi possível localizar registros de matrícula em SRMs a partir de 2010.

<sup>76</sup> Acesso em: 7 dez. 2012.

dos 1.130 alunos público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns da Smec, apenas 109 também estavam matriculados no serviço de AEE. Em 2012, apenas 9,6% de alunos público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns da Rmec tinham como apoio especializado o AEE. Diante disso, cabe questionar se estes alunos estavam fora do AEE porque não precisavam ou porque não havia SRM suficiente. Questões estas que poderão ser respondidas por pesquisas que estudam a avaliação da implementação desta política.

Isto não significa que a Smec deixou de oferecer o atendimento especializado a estes alunos, mas que priorizou outro modelo de atendimento, pois, como foi visto no item anterior, o apoio educacional especializado em classe comum no turno do alunos por meio da atuação do professor de educação especial foi ampliado nos últimos sete anos, de modo a abranger todas as escolas e conseqüentemente todos os alunos público-alvo da educação especial matriculados nelas.

Tudo isto reafirma a tese de que a Smec tem o poder de fazer escolhas e priorizar determinadas orientações para política educacional de modo independente ao que governo central tem proposto. Assim, quanto maior a capacidade financeira, política, administrativa e técnica do ente federado, maior sua possibilidade de desenvolver e consolidar uma política que contemple suas necessidade e realidade e/ou a posição político ideológico de um determinado governo e não ser mero executor de políticas emanadas do governo central (ABRUCIO, 2010).

A seguir serão discutidos outro serviço de educação especial, o atendimento educacional hospitalar, ofertado pela Smec.

### *(c) O atendimento educacional hospitalar e o domiciliar*

Segundo Mazzota (1982), o atendimento educacional hospitalar e o atendimento educacional domiciliar consistem em serviços de educação especial originados da proposta de integração escolar. Esta indicava a organização de um *continuum* de serviços, entre esses o ensino hospitalar e o atendimento domiciliar, apropriados às necessidades educacionais sujeitos público-alvo da educação especial.

Para o autor supracitado, na proposta integracionista estes serviços são prestados a sujeitos que, devido a condições incapacitantes temporárias ou permanentes, estão impossibilitados de se locomover até a escola, devendo permanecer em domicílio ou em hospital, onde muitas vezes podem ser organizadas

classes hospitalares, nas quais recebem atendimento do professor especializado (MAZZOTA, 1982).

Estes serviços também são previstos na Resolução Federal nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em vigor, em seu artigo 13, estabelece que

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (BRASIL, 2001a, s/p)

A política federal de educação especial na perspectiva inclusiva também considera a existência do atendimento educacional hospitalar e domiciliar para atender as diferentes necessidades educacionais dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Segundo a PNEE-EI/08, ao tratar das diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, aponta:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008. p. 17)

No tocante à finalidade destes serviços no âmbito municipal, a Smec, no artigo 137 do Regimento escolar das unidades educacionais da Rmec (2010), estabelece que o “atendimento hospitalar é o serviço destinado a prover a educação escolar aos alunos impossibilitados de frequentar a escola em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou em atendimento ambulatorial” (CAMPINAS, 2010a, p. 48). Quanto ao atendimento domiciliar, este Regimento estabelece, no artigo 134:

Atendimento domiciliar é o serviço destinado a viabilizar a continuidade do processo ensino aprendizagem dos alunos que estejam impossibilitados de frequentar a escola em caráter

temporário, em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio. (CAMPINAS, 2010a, p. 48)

Observa-se então que esse serviço tem o objetivo de garantir a continuidade do processo de escolarização dos sujeitos impossibilitados de frequentar a escola, conforme preconiza a Resolução nº 2/01 no parágrafo 1º do artigo 13:

As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001a, s/p)

Cabe destacar que não foi localizado o registro de quem eram esses alunos atendidos por esses serviços, o que levanta a questão de se o serviço destina-se a todas as crianças e adolescentes em idade escolar hospitalizados ou se circunscreve-se aos alunos hospitalizados com deficiência, TGD e AH/SD em idade escolar.

O atendimento educacional hospitalar era ofertado em duas classes hospitalares, uma no hospital municipal Mário Gatti, implementada em 1995, e uma no hospital municipal Ouro Verde, implantada em 2009; todas funcionavam nos períodos da manhã e tarde (JOAQUIM, 2006, PADILHA, 2009). Havia ainda oferta de serviço de apoio especializado no pronto socorro infantil do hospital Mário Gatti.

Na Smec este serviço é articulado pelo professor de educação especial, que realiza as seguintes funções:

- Acompanhamento pedagógico através da continuidade da escolaridade formal, em conjunto com a escola de origem;
- Colabora com o processo de humanização do hospital;
- Possibilita atividades e vivências de caráter lúdico/pedagógico
- Colabora com a reintegração à escola após alta hospitalar;
- Minimiza o estresse causado pela hospitalização e distanciamento da rotina do aluno;
- Orienta a família e informa a escola da situação pedagógica do aluno hospitalizado e dos recursos disponíveis na comunidade;
- Informa e solicita a continuidade do trabalho pedagógico para o acompanhamento domiciliar por parte da escola de origem do aluno;

- Articula, em conjunto com a equipe multiprofissional do hospital, informações e encaminhamentos sobre o aluno/paciente. (CAMPINAS, 2010b, p. 159)

A partir das atribuições do professor de educação especial que atua neste serviço, infere-se que, além de garantir o processo de escolarização este serviço, também deve estar voltado para garantia do bem estar físico, psíquico e emocional das crianças e adolescentes no ambiente hospitalar.

O atendimento domiciliar também é desenvolvido por um professor de educação especial que é lotado na escola de referência à qual o aluno está matriculado. Não foram localizados documentos que se referem às formas de atuação e organização desse serviço e nem indicadores sobre quantos alunos estavam gozando deste tipo de atendimento de 2005 a 2012.

Diante de tudo isso, pode-se afirmar que a Smec atentou-se para a garantia do direito à educação de sujeitos impossibilitados de ir à escola, fato que coloca o seguinte questionamento: todos os sujeitos com as mais diversas características e condições podem ter suas necessidades educacionais especiais atendidas por uma política na perspectiva da educação inclusiva que se funda no acesso irrestrito de todos à classe comum?

Dentre os serviços de educação especial ofertados e garantidos pela Smec, a seguir serão apresentadas as unidades educacionais bilíngues.

#### *(d) Projeto escolas inclusivas bilíngues para surdos*

Em 2008, a Smec implantou o Projeto “escolas inclusivas bilíngues para alunos surdos da Rmec”<sup>77</sup>, buscando dar respostas à nova legislação e movimentos sociais voltados para garantia das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Nesse contexto estava em curso uma nova legislação federal com atenção para a Libras como parte da cultura surda e para a educação bilíngue (Libras como primeira língua/Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda) como um direito do aluno surdo, qual seja: a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e o Decreto Federal nº 5.626/05. O inciso 1º do artigo 22 desse

---

<sup>77</sup> Dados disponíveis em: <[http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not\\_id=1&sec\\_id=&link\\_rss=](http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=)>, <[http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler\\_noticia.php?not\\_id=21876](http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=21876)>. Acesso em: 27 mai. 2012.



decreto esclarece que as escolas ou classes de educação bilíngue são “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Observamos que a ação de coordenação federativa para induzir, por meio de legislação, que os sistemas de ensino garantam a educação bilíngue para surdos teve efeito sobre a política da Smec, que acabou por instituir em 2008 o projeto “unidades educacionais bilíngues surdos”, reconhecendo a Língua brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua no processo de ensino-aprendizagem de surdos (CAMPINAS, 2007, 2012). Isto corrobora com a perspectiva teórica e política que considera que em seu conjunto de argumentos que:

A importância da Libras para o desenvolvimento dos alunos surdos é enorme, já que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”; tal utilização, por sua vez, “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279), conferindo à enunciação/linguagem/língua papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos. (LACERDA, 2013, p. 68, grifos da autora)

Além de ser induzida pelas políticas federais, a implantação do projeto “escolas inclusivas bilíngues para alunos surdos da Rmec” também resulta do interesse e conhecimento de atores ligados à gestão municipal e ao meio acadêmico. Segundo Sofiato (2013), dirigentes da Smec convidaram pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos para propor um programa de inclusão bilíngue para o município de Campinas/SP, em função de sua experiência nessa área em outro município. A política educacional para surdos que vem se desenhando na Rmec é multirregulada por um complexo jogo de estratégias, negociações de diferentes atores, pelo qual as normas, imposições e constrangimentos nacionais são ajustados ao contexto local (ABRUCIO, 2010; BARROSO, 2004).

Esse projeto na Rmec foi organizado em escolas polo, onde se concentravam alunos surdos e ouvintes, e onde se buscava criar “[...] ambientes educacionais inclusivos bilíngues, nos quais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) circulem com igual prestígio” (CAMPINAS, 2012a, p. 106). Assim, essas

escolas são organizadas de acordo com a perspectiva teórica que em seu conjunto de argumentos defende que

[...] quando se pretende oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento, os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, no qual circulem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua Portuguesa e isso não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em LIBRAS. (LACERDA, 2010, p. 2)

Nestas unidades educacionais bilíngues na EI e nos anos iniciais do EF, os alunos surdos frequentavam classe de educação bilíngue com instrução em Libras e nos anos finais do EF e EJA os alunos surdos são matriculados nas classes comuns junto aos alunos ouvintes com apoio de intérprete. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação de 2010b:

Nestas unidades bilíngues de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças surdas frequentam classes com língua de instrução LIBRAS, com professor bilíngue, fluente em LIBRAS e em Língua Portuguesa. O professor bilíngue também terá a responsabilidade pelo ensino de Português na segunda etapa do ensino fundamental. [...] Nesta etapa a LIBRAS circula na interação com o Intérprete Educacional que, sendo fluente em LIBRAS e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter, em tempo real (interpretação simultânea) ou em pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), a LIBRAS para a Língua Portuguesa ou desta para a LIBRAS. (CAMPINAS, 2010b, p. 160)

Esta forma de organização da educação bilíngue para surdos na Rmec encontra respaldo no Decreto federal nº 5.626/05 que em seu artigo 22 preconiza que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de surdos, por meio de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

De acordo com o Comunicado municipal nº 30, de 5 de dezembro de 2007, a organização das unidades educacionais bilíngües de surdos se dará da seguinte forma:

1.2.1. As Unidades de Educação Infantil e os Ciclos I e II do Ensino Fundamental Bilíngües contarão com turmas regidas por professores bilíngües em língua de instrução LIBRAS e em língua portuguesa.

1.2.2. As turmas dos anos finais das Unidades do Ensino Fundamental e EJA Bilíngües contarão com a presença de um INTÉRPRETE em LIBRAS/português em cada sala com aluno surdo.

1.2.3. Todas as Unidades Bilíngües contarão com um profissional surdo fluente em LIBRAS, denominado INSTRUTOR SURDO, com carga mínima de 20 horas semanais, durante todo o ano letivo.

1.2.4. O INSTRUTOR SURDO será responsável pelo ensino de LIBRAS:

a) aos profissionais da Unidade Educacional (professores, gestores e demais funcionários), e b) aos alunos ouvintes e aos alunos surdos, no contra turno ao horário de aulas dos mesmos.

1.2.5. O INTÉRPRETE e o INSTRUTOR SURDO deverão participar do TDC – Trabalho Docente Coletivo da Unidade.

1.2.6. O INTÉRPRETE e o INSTRUTOR SURDO serão contratados por meio de um processo seletivo específico.

1.3. O docente bilíngüe selecionado para as Unidades Educacionais Bilíngües de Educação Infantil e para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental poderá ser designado, respectivamente, para a regência de uma turma de Agrupamento e/ou Ciclo.

1.4. As turmas das Unidades Educacionais Bilíngües de Educação Infantil e dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, designadas a professores bilíngües, serão compostas por no máximo 15 (quinze) alunos. (CAMPINAS, 2007, s/p)

Nota-se que a Smec prevê que as unidades bilíngües sejam compostas por um conjunto de profissionais com funções voltadas a viabilizar os princípios da educação bilíngüe para surdos e promover a circulação da Libras como meio de comunicação entre surdos e ouvintes. Para efetivar esse atendimento, a PMC, por meio da Lei Municipal nº 13.980, de 30 de dezembro de 2010, criou 65 cargos de provimento efetivo de professor bilíngüe, 30 cargos públicos de provimento efetivo de instrutor surdo e 55 cargos públicos de provimento efetivo de intérprete educacional de Libras/Português.

No contexto das unidades educacionais bilíngües para surdos, os intérpretes de Libras são responsáveis por mediar as relações entre surdos e ouvintes em todas as situações escolares e nos anos finais do EF e EJA têm a responsabilidade de traduzir em tempo real as aulas de Língua Portuguesa para Libras e de Libras para

Língua Portuguesa; os instrutores surdos são responsáveis pelo ensino da Libras a toda comunidade escolar e pelo aprimoramento da Libras para alunos surdos; e o professor bilíngue fluente em Libras e Língua Portuguesa é considerado regente de classe de EI e EF anos iniciais frequentada por alunos surdos, este também tem a responsabilidade de ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita nos anos finais do EF e EJA (CAMPINAS, 2010b).

Assim, a Smec assume um desenho de política de educação especial, que, em nome das especificidades linguísticas os alunos surdos, admite a existência classes de educação bilíngue para surdos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas polos de educação bilíngue. Sobre isso, Lodi (2013, p. 53) afirma que:

Essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber.

Entretanto, a Smec aponta como diretriz político-pedagógica a conversação entre as diferenças de modo a ampliar e enriquecer o repertório cultural de todos os alunos, (CAMPINAS, 2012a). Nessa perspectiva, Mantoan (2003) também afirma que é um grande ganho para todos conviver a com as diferenças no âmbito escolar, visto que esta experiência tem o potencial de promover a superação dos preconceitos e as barreiras atitudinais.

Desse modo, é coerente levantar a hipótese de que ao constituir ambientes educacionais específicos para surdos (as classes de educação bilíngue para surdos), este Projeto estaria limitando os espaços para os alunos a aprenderem a conviver com as diferenças e a terem uma ampliação dos seus horizontes ao nível das relações humanas, da socialização e da aprendizagem de modo a superar as barreiras atitudinais presentes na sociedade, considerando que a escola é um espaço social privilegiado para os alunos conviverem com sua geração. Diante disso, um estudo sobre os efeitos desse Projeto para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização de alunos surdos e ouvintes pode ser de grande valia para Smec avaliar os limites, as possibilidades e as possíveis necessidades de seu aprimoramento.

O Projeto escolas inclusivas bilíngues foi implantado nas seguintes escolas em 2008: Cemefeja Prof Sérgio Rossini, Emef Júlio de Mesquita e na Emei Prof Hilário Pereira Magro Júnior; em 2010, a Emei Prof Hilário Pereira Magro Júnior foi substituída pela Emei Celisa Cardoso do Amaral e o Projeto foi expandido para a Cemei Agostinho Páttaro e a Emef Dulce Bento Nascimento; em 2012, a Emef Dulce Bento Nascimento foi substituída pela Emefeja Jose Narciso Vieira Ehrenberg e o Projeto deixou de ocorrer na Cemei Agostinho Páttaro.

Pode-se afirmar que em duas escolas da Rmec o Projeto encontrou condições para se fortalecer, visto que se mantem nelas desde seu início, em 2008, bem como vem buscando se consolidar em outras duas escolas onde se iniciou há menos tempo. Não foram localizados documentos que apontam aos motivos das mudanças de lócus do Projeto.

Ao se observar a evolução no número de matrículas de alunos surdos nas unidades educacionais bilíngues de 2008 a 2012, conforme a Tabela 7, constata-se que as escolas onde o projeto mais se perenizou são aquelas onde o número de alunos surdos é maior.

Assim, possivelmente a demanda de alunos surdos por educação bilíngue é um dos fatores que favoreceram a consolidação do Projeto no Cemefeja Prof. Sérgio Rossini e na Emef Júlio de Mesquita, dentre outros que não foi possível identificar nesta pesquisa.

Tabela 7 - Evolução no número de matrículas de alunos surdos nas unidades educacionais bilíngues – 2008-2012

Escolas	Matrículas por ano				
	2008	2009	2010	2011	2012
Emef Dulce Bento Nascimento	-	-	3	3	-
Jose Narciso Vieira Ehrenberg	-	-	-	-	2
Emef Júlio de Mesquita	11	21	24	26	22
Cemefeja Prof Sérgio Rossini	11	12	16	30	27
Emei Celisa Cardoso do Amaral	-	-	4	3	2
Emei Prof Hilário Pereira Magro Júnior	2	3	-	-	-
Cemei Agostinho Páttaro	-	-	2	-	-
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>36</b>	<b>49</b>	<b>62</b>	<b>53</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Observa-se também que desde que o Projeto foi implantado o número maior de matrículas anuais de surdos em unidades educacionais bilíngues se concentrou no ensino fundamental em detrimento da educação infantil; em 2012, por exemplo, enquanto havia 51 surdos matriculados no ensino fundamental, na educação infantil

havia apenas três crianças surdas matriculadas. Contudo, a educação infantil é um direito constitucionalmente garantido a todas as crianças, além disso, a primeira infância tem sido considerada como um momento fundamental para os processos de aprendizagem e de socialização da criança.

Logo, tal fato coloca o questionamento de por que as crianças surdas não tiveram acesso à educação infantil em unidades bilíngues do município? Essas crianças estão matriculadas em escolas de educação infantil regulares do município, estão em instituições especializadas ou estão apartadas de qualquer atendimento educacional que lhes é de direito? Tais questionamentos devem ser considerados pela Smec no levantamento de subsídios para um melhor planejamento e efetivação da política educacional para crianças surdas.

De modo geral, entre 2008 (ano em que se iniciou a implementação do Projeto) e 2012, houve um aumento de aproximadamente 50% no número de matrículas de alunos surdos nas escolas educacionais bilíngues, o que denota uma adesão por parte dos alunos surdos a essa perspectiva educacional, conforme demonstra a Tabela 8. Entretanto, de 2008 a 2012 uma parcela da população dos alunos surdos teve suas matrículas efetivadas em classes comuns das escolas regulares da Rmec, por motivos variados, aos quais não se teve acesso nesta pesquisa, mas que merecem estudos por parte da Smec, a fim se levantar elementos para um planejamento adequado da política educacional para surdos.

Tabela 8 - Evolução do número de matrículas de alunos surdos em escolas bilíngues, em escolas regulares e em Salas de recursos multifuncionais da Secretaria Municipal de Educação – 2008-2012

Níveis de ensino	Matrículas por ano				
	2008	2009	2010	2011	2012
Escolas regulares com projeto bilíngues	24	40	45	60	53
Escolas regulares não bilíngues	39	30	31	29	25
Salas de recursos	0	0	6	10	7

Fonte: Elaborado pela própria autora

Assim, a Rmec tem surdos matriculados em dois contextos educacionais distintos: nas classes de educação bilíngue das escolas inclusivas bilíngues e na classe comum das escolas regulares, e em alguns casos com apoio na SRM. No âmbito das unidades educacionais bilíngues, há uma proposta muito bem fundamentada política, cultural e pedagogicamente, entretanto cabe questionar aqui qual é proposta político-pedagógica que a Smec promove para crianças, jovens e

adolescentes que não estão matriculados em unidades educacionais bilíngues, inclusive para aqueles não optarem por uma educação na perspectiva bilíngue, visto que esta proposta educacional é um direito de todos os alunos surdos, mas não pode se impor como um dever a todos estes alunos.

*e) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação*

Nesta categoria será abordado o modo como a Smec prevê e provê as condições gerais de acessibilidade no âmbito das escolas, compreendida aqui como a garantia do acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e TGD<sup>78</sup>, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte e à informação e comunicação (MANZINI, 2008; BRASIL, 2004). Manzini (2008, p. 285) aponta que o conceito de acessibilidade se refere a questões concretas relacionadas ao cotidiano, que envolve, por exemplo

[...] a possibilidade de uma pessoa surda realizar um exame vestibular tendo como condição um intérprete de libras, ou a possibilidade de uma pessoa com deficiência visual receber um texto em Braille ou um computador com um leitor de tela com o material do exame em meio digital. (MANZINI, 2008, p. 285)

Assim, a condição de acessibilidade implica em um produto concreto voltado para transposição de uma barreira, o que não é tão simples em termos de barreiras atitudinais, por isso estas não são abarcadas no conceito de acessibilidade.

As barreiras atitudinais se referem aos processos sociais de exclusão e discriminação, diferente da exclusão ocasionada pelo ambiente físico e estrutural, que encerra transporte, comunicação, equipamentos, por exemplo. (MANZINI, 2008, p. 285)

Conforme o Decreto federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, para fins de acessibilidade considera-se:

---

<sup>78</sup> Mantivemos a população-alvo das políticas de acessibilidade.

Barreira: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2004)

Nesse sentido, o Decreto Federal nº 5.296/04 define:

[...] acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, s/p)

Ratificando a legislação federal sobre acessibilidade, o Regimento escolar das unidades educacionais da Rmec (2010) estabelece, no inciso IV do artigo 132, que a unidade educacional, com o apoio das instâncias competentes da Smec, deve organizar a educação especial, mediante “[...] acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários, nos equipamentos e nos transportes” (CAMPINAS, 2010a, p. 44).

Reitera-se que o conceito de acessibilidade implica um produto concreto – por isso as condições de acessibilidade podem ser observados claramente, mensuradas, legisladas, implementadas e avaliadas. O município de Campinas/SP, no âmbito da educação, criou uma legislação para regulamentar a acessibilidade ao transporte escolar e ao mobiliário escolar, especificamente às carteiras escolares; entretanto, não instituiu legislação regulamentando a acessibilidade aos prédios escolares e à comunicação.

O Decreto Municipal nº 17.605, de 5 de junho de 2012 (CAMPINAS, 2012c), dispõe especificamente sobre a obrigatoriedade de os estabelecimentos do município



de Campinas/SP disponibilizarem carteiras escolares, adequadas aos estudantes com deficiência física, e que devem atender às especificidades e necessidades de cada indivíduo, definidas pelo profissional da área de saúde, e aos padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O Decreto Municipal nº 17.646, de 12 de junho de 2012 (CAMPINAS, 2012d), que regulamenta o programa de transporte municipal gratuito, prevê como usuários, dentre outros, pessoas com necessidades educacionais especiais por demandarem atendimento especializado. Além disso, este decreto prevê que esses usuários tenham atendimento compatível com sua necessidade especial.

O fato do município de Campinas/SP regulamentar em legislação a acessibilidade aos mobiliários, ao transporte, e não legislar uma regulamentação sobre acessibilidade aos prédios escolares e à comunicação e informação, permite inferir uma menor atenção deste município as últimas condições de acessibilidade. Entretanto, a acessibilidade ao meio físico, à comunicação e a informação são condições para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de muitos alunos com deficiência, TGD e AH/SD na escola, por isso tem que ser alvo de políticas públicas, visto que:

As condições de acessibilidade das escolas podem estar comprometidas devido à presença de barreiras arquitetônicas, pois muitas construções foram realizadas em épocas não muito recentes, quando o paradigma da inclusão e da filosofia do desenho universal não era concebido pela arquitetura dos edifícios públicos. Além disso, nessa época, não se considerava a presença dos alunos com deficiência, nas escolas de ensino comum. Em decorrência, as condições de acessibilidade física dessas escolas podem comprometer o acesso desses alunos, de sorte que ações que visem à adequação e adaptação desses espaços são importantes. (MANZINI, 2012, p. 213)

Todavia, apenas a lei não garante que os sistemas educacionais consigam planejar ou construir ambientes acessíveis. Portanto, é necessário que a Smec estabeleça políticas que avaliem, identifiquem e organizem as condições de acessibilidade no âmbito das escolas municipais.

No tocante à organização e critérios da Smec para viabilizar a disponibilização das condições de acessibilidade aos alunos, não foram localizadas definições explícitas nos documentos. As Diretrizes curriculares da educação básica da Rmec (CAMPINAS, 2010b, CAMPINAS, 2012a), ao apontarem as atribuições

dos professores de educação especial, tanto daqueles que atuam nas unidades escolares quanto daqueles que atuam em SRMs, permitem inferir que estes são responsáveis por organizar e disponibilizar esses recursos, visto que este professor deve identificar sua necessidade, avaliar sua aplicabilidade e sua funcionalidade, produzi-los quando possível, solicitar sua compra com verba do programa Conta Escola<sup>79</sup>, com recursos próprios da Smec ou verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sendo assim, estes professores cumprem algumas de suas funções previstas na política federal de educação inclusiva, quais sejam de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008a).

A partir da análise dessas Diretrizes, infere-se que a organização das condições de acessibilidade no âmbito da Rmec fica focada no professor de educação especial em cada escola, que as organiza a partir das necessidades do seu contexto escolar e dos alunos que ali se encontram. Nesse processo, a Smec tem o papel de viabilizar os recursos e materiais de acessibilidade solicitados pelos professores.

A organização das condições de acessibilidade somente a partir de escola tem a possibilidade de resvalar no critério de cada professor que pode não considerar ou desconhecer os elementos de acessibilidade necessários para tornar o ambiente inclusivo. Sobre isso, Manzini e Corrêa afirmam:

As adaptações e adequações das escolas devem ser realizadas por meio de instrumentos específicos, que sejam úteis, práticos e objetivem avaliar as condições de acessibilidade desses espaços. Um dos instrumentos que pode ser utilizado para a avaliação da acessibilidade física das escolas da educação infantil se refere ao protocolo elaborado por Corrêa (2010).

A avaliação permite ao profissional da educação ou ao educador fazer um planejamento do ambiente escolar e tornar, do ponto de vista arquitetônico, a escola mais inclusiva, ou seja, identificar quais são as principais barreiras arquitetônicas a interferir na execução das atividades educativas pelos alunos, para adaptá-las ou adequá-las ao uso dos espaços da escola. (MANZINI, CORRÊA, 2012, p. 215)

---

<sup>79</sup> O Programa Conta Escola refere-se ao sistema de repasse de recursos financeiros pela Smec às unidades educacionais públicas municipais, garantindo-lhes autonomia de gestão financeira, para o ordenamento e execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, instituído pela Lei municipal nº 11.689, de 6 de outubro de 2003.

Entretanto, nesta pesquisa não se observaram ações da Smec para coordenar a organização das condições de acessibilidade, no sentido de estabelecer um protocolo de avaliação dessas condições para então planejar ações nesse sentido; também não localizou-se qualquer proposta de formação continuada no âmbito da Smec que discuta com esses professores o conceito de acessibilidade.

Ainda que as condições de acessibilidade estejam garantidas em lei, para sua efetiva implementação nas escolas da Rmec é necessário que o poder público municipal de Campinas/SP preocupe-se com a construção uma cultura de acessibilidade que envolva discussões em torno de informações e ações sobre as formas de eliminação das barreiras arquitetônicas, de transporte e de comunicação e informação, a fim de se construir uma escola inclusiva (MANZINI, 2008; BRASIL, 2004).

### **3.5.2 Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos privados conveniados com a Smec**

Para complementação dos serviços de educação especial da rede de atendimento do município de Campinas/SP, entre os anos de 2005 e 2012, recorte temporal desta pesquisa, a Smec manteve convênio com 23 entidades, instituições e grupos legalmente constituídos. A Lei Municipal nº 13.642, de 13 de julho de 2009, regulamenta o repasse de recursos financeiros do orçamento da Smec para essas conveniadas, que, em contrapartida, devem desenvolver atividades educacionais. No artigo 1º dessa lei

Fica instituído, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o sistema de repasse de recursos financeiros destinados às entidades, às instituições e aos grupos comunitários, legalmente constituídos, de educação infantil e de atendimento a pessoas com deficiência, as quais desenvolvem atividades educativas com crianças e adolescentes, em complementação à rede de atendimento formal do Município, utilizando recursos do orçamento da referida Secretaria. (CAMPINAS, 2009, s/p)

A política educacional do município de Campinas/SP, ao promover o financiamento das instituições privadas sem fins lucrativos, reafirmou o papel delas no atendimento educacional da população com deficiência, TGD e AH/SD. Assim, essas instituições assumem o espaço no atendimento do público-alvo da educação

especial, mantendo a influência que historicamente exercem na consecução de políticas públicas, na disputa pelas verbas orçamentárias do poder público e no atendimento deste público (KASSAR, 1998; BUENO, 1993).

Para regulamentar o convênio, foi instituído anualmente um termo de convênio entre a Smec e cada instituição. Os termos que regulamentam cada instituição têm conteúdos semelhantes, diferenciando-se apenas na cláusula referente ao valor dos recursos destinado pela Smec a cada uma. Ainda que seja anual, observa-se que os termos de 2005 a 2012 não tiveram seus conteúdos atualizados – apenas atualizaram-se neles os valores dos recursos destinados às conveniadas.

Dentre as instituições conveniadas com a Smec para execução dos programas complementares de educação especial, havia aquelas que prestavam serviços de acolhimento institucional e comunitário a crianças, jovens e adolescentes abrigados com ou sem deficiência, TGD e AH/SD. De acordo com a cláusula primeira do Termo de convênio nº 2, de 1 de fevereiro de 2012, o atendimento das crianças, adolescentes e jovens no serviço de acolhimento institucional e abrigo dá-se

[...] de forma integral e inclui cuidados totais com moradia, alimentação, saúde, educação, transporte, segurança e lazer entre outros. Oferece abrigo e proteção, por tempo limitado, **a crianças com ou sem deficiência abandonados**, perdidos, negligenciados pelos familiares ou responsáveis, vitimados por abuso e violência, dentre outras situações através de encaminhamento do poder judiciário. (CAMPINAS, 2012e, s/p, grifos nossos)

Desse modo, na Rmec os recursos financeiros que são da rubrica da educação especial são transferidos para instituições sociais de caráter assistencial, cujo público não faz necessariamente parte da população elegível para a educação especial prevista na legislação federal e municipal, quais sejam alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Assim, o financiamento dessas instituições caracteriza um enfraquecimento das políticas de garantia de direito à educação aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, já que absorvem recursos para o atendimento educacional de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social, recursos esses que poderiam estar empregados na materialização das políticas educacionais de educação especial.

Dentre as 23 instituições conveniadas com a Smec para execução de programas complementares de educação especial, 14 atendem alunos com

deficiência e TGD , uma atende crianças e adolescentes hospitalizados e sete abrigam jovens e adolescentes em situação de risco social, assim como está apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Entidades conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP por público-alvo em - 2012

<b>Entidade</b>	<b>Crianças, jovens e adolescentes com/em:</b>
Associação para o Desenvolvimento dos Autistas em Campinas (Adacamp)	Transtornos globais do desenvolvimento
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	Deficiência intelectual
Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Campinas (Apascamp)	Deficiência auditiva
Associação Campineira de Recuperação da Criança Parálitica	Deficiência múltipla e física
Associação Pestalozzi de Campinas	Deficiência múltipla
Associação de Equoterapia de Campinas (AEC)	Todos os tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento
Centro de Apoio e Integração do Surdocego e Múltiplo Deficiente (Cais)	Surdocegueira e deficiência múltipla
Centro Cultural Louis Braille	Deficiência visual
Centro Infantil de Investigações Hematológicas Dr. Domingos A. Boldrini	Doenças do sangue e oncológicas
Instituto de Educação Especial recriar (IEER)	Deficiência múltipla
Centro Educacional Integrado – Padre Santi Capriotti	Pessoas com deficiência múltipla
Centro de Educação Especial “Síndrome de Down”	Síndrome de Down
Instituto Ed. Professora Maria do Carmo Arruda Toledo – Dona Carminha	Deficiência auditiva
Instituto de Pedagogia Terapêutica Prof. Norberto de Souza Pinto	Deficiência intelectual
Pró-Visão – Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual	Deficiência visual
Fundação Síndrome de Down (FDS)	Com Síndrome de Down
Aldeias Infantis - Casa Lares	Vulnerabilidade social
Associação dos Amigos da Criança (Amic)	Vulnerabilidade social
Associação beneficente dos treze pais – Lar da Criança Feliz	Abandono, vítimas de maus tratos ou qualquer outra situação de risco pessoal ou social.
Casa dos Menores de Campinas	Risco, abandono, violência, abuso e negligência da família
Associação de Educação do Homem de Amanhã - Guardinha - Unidade I – Convívio Aparecida	Poucos recursos sociais e econômicos
Associação Promocional Oração e Trabalho (Apot)	Situação de rua
Casa Maria de Nazaré - Casa Betel	Vulnerabilidade social

Fontes: Sites das instituições<sup>80</sup>.

<sup>80</sup> Disponível em: <<http://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/onde-estamos/Campinas/Pages/default.aspx>>; <<http://www.amic.org.br/>>; <<http://www.larcriancafeliz.org.br/?urlpagina=missao.asp>>; <<http://www.cidadedosmeninos-sp.org.br/prefeitura.html>>; <<http://www.guardinha.org.br/institucional/historico>>; <<http://www.padreharoldo.org.br/site/secao.asp?i=10>>; <<http://www.padreharoldo.org.br/site/secao.asp?i=10>>; <[www.casademariadenazare.org.br](http://www.casademariadenazare.org.br)>; <<http://campinas.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=10436>>; <<http://apascamp.org.br/quemsomos.htm>>; <<http://aec-cps.sites.uol.com.br/indexa.htm>>; <<http://www.caiscampinas.org.br/equifuncio.htm>>; <<http://www.braille.org.br/>>; <<http://institutorecriar.net/apresentacao.asp>>; <[http://www.ceicampinas.org.br/pagina\\_usuarios.html](http://www.ceicampinas.org.br/pagina_usuarios.html)>; <<http://www.ceesd.org.br/objetivo/>>; <<http://www.donacarminha.org.br/>>;

Esses Termos de Convênio definem que o objetivo do convênio é ofertar às crianças, jovens e adultos diferentes alternativas de atendimento educacional nas instituições em complementação ao ensino em classe comum, alinhado ao paradigma da educação inclusiva proposto pela política pública da Smec (CAMPINAS, 2012e).

Os critérios fundamentais para a Smec aprovar e manter o apoio técnico e financeiro às entidades são: que estas desenvolvam atividades educacionais em conformidade com projeto pedagógico apresentado à Smec, cujas metas passam a ser parte integrante do termo de convênio; e que desenvolvam atividades complementares à formação das crianças, adolescentes e jovens na classe comum da Rmec, de modo algum podendo substituir esta última modalidade de ensino (CAMPINAS, 2012e).

Para definir a quantidade de recursos a serem repassados, a Smec considera os seguintes requisitos específicos a serem cumpridos pelas entidades: “número de vagas ofertadas”; “o trabalho de educação especial como complementação à classe comum”; “contatos com as professoras de educação especial da Rmec”; “esclarecimentos às famílias dos direitos dos alunos sobre os serviços oferecidos nas áreas de educação, saúde, transporte entre outros”; “projeção e atendimento efetivamente realizados”; e “existência de quadro de recursos humanos compatíveis com as necessidades de atendimento aos alunos” (CAMPINAS, 2012e).

A despeito do que está acordado nos termos de convênio, há instituições conveniadas com a Smec que desenvolvem trabalho como escola especial, portanto, de modo substitutivo ao ensino em classe comum. O Censo escolar de 2011<sup>81</sup> (BRASIL, INEP, 2011) mostra que atuavam dessa forma as seguintes instituições: Apae de Campinas, Instituto Ed. Professora Maria do Carmo Arruda Toledo – Dona Carminha, Instituto de Pedagogia Terapêutica Prof. Norberto de Souza Pinto, Centro de Educação Especial “Síndrome de Down”, Centro Educacional Integrado – Padre Santi Capriotti e Associação Pestalozzi de Campinas/SP.

Ainda que a Smec assuma como princípio a educação inclusiva, desenvolve ações afeitas à perspectiva integracionistas de educação especial ao financiar instituições especializadas que trabalham nessa perspectiva.

---

<<http://www.provisao.org.br/index.html>>; <<http://institutonorberto.farolnet.com.br/site/>>; <<http://www.fsdow.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

<sup>81</sup> Essas instituições identificadas como escolas no Censo escolar de 2011 também eram conveniadas com a Smec neste ano, portanto é coerente utilizar os dados do ou Censo escolar de 2011.

Tal fato reafirma a tese de que o processo de regulação das políticas de educação especial do município de Campinas/SP resulta da coexistência de modelos de regulação distintos e por vezes opostos, o da educação inclusiva e o de serviços afeitos ao modelo denominado integração, que influenciam simultaneamente em sua configuração. Esse hibridismo na regulação das políticas municipais resulta da influência de diversos interesses, aqueles das instituições de educação especial filantrópicas, de pesquisadores, de pais e dos próprios sujeitos público-alvo da educação especial (MENDES, 2006).

Na verdade em todos os países se verifica a ocorrência de diferentes ‘modelos’ e ‘práticas’ nem sempre existe coincidência entre eles, quanto ao que é público e privado, centralizado e descentralizado, estado e mercado, etc. (BARROSO, 2004, p. 23)

Segundo os termos de convênio, a verba destinada pela Smec às entidades é oriunda da dotação orçamentária do ano de vigência do convênio; por exemplo, em 2012, foi de R\$ 7.005.000,00<sup>82</sup> para a educação especial. A soma dos valores dos recursos para cada instituição, previstos em cada termo de convênio, conforme apresentado na Tabela 9, permite concluir que no ano de 2012 a Smec destinou 48,9% da dotação orçamentária da educação especial para instituições especializadas que dependiam do poder público para o desenvolvimento e manutenção de suas atividades, como a própria legislação o resguarda, o que correspondeu a R\$ 3.427.225,59.

Desse montante destinado às entidades, 14,7% financiaram as instituições que atendiam crianças e adolescentes em situação de risco social; isso significa que R\$ 506.646,30 da verba da dotação orçamentária da educação especial foi destinada a serviços para pessoas que não fazem parte de seu público-alvo.

---

<sup>82</sup> Fonte: Demonstrativo por função referente ao 1º bimestre de 2012. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/financas/lrf-6-bim-2012-rdf.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.



Tabela 9 - Recursos financeiros da educação especial repassados pela Secretaria Municipal de Campinas/SP às entidades - 2012

<b>Tipo de entidade</b>	<b>Recursos em R\$</b>
Educação especial	
Associação para o Desenvolvimento dos Autistas em Campinas	332.177,09
Associação de Pais e Amigos Dos Excepcionais	339.616,95
Apascamp	85.501,65
Associação Campineira de Recuperação da Criança Paralítica	237.523,81
Associação de Equoterapia de Campinas	134.319,67
Centro de Apoio e Integração do Surdocego e Múltiplo Deficiente	108.336,16
Centro Cultural Louis Braille	114.114,52
Centro Infantil de Investigações Hematológicas Dr. Domingos A. Boldrini	141.207,80
Instituto de Educação Especial recriar	236.915,59
Centro Educacional Integrado – Padre Santi Capriotti	395.931,17
Centro de Educação Especial “Síndrome de Down”	272.138,71
Instituto Ed. Professora Maria do Carmo Arruda Toledo – Dona Carminha	123.649,20
Instituto de Pedagogia Terapêutica Prof. Norberto de Souza Pinto	313.040,11
Pró-Visão – Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual	203.078,91
Fundação Síndrome de Down	123.649,20
<b>Total (entidade de educação especial)</b>	<b>2.920.579,29</b>
Aldeias Infantis - Casa Lares	69.334,93
Associação dos Amigos da Criança	61.824,60
Associação beneficente dos treze pais – Lar da Criança Feliz	69.335,14
Casa dos Menores de Campinas	70.159,12
Associação de Educação do Homem de Amanhã - Guardinha - Unidade I – Convívio Aparecida	112.343,31
Associação Promocional Oração e Trabalho	61.824,60
Casa Maria de Nazaré - Casa Betel	61.824,60
<b>Total (abrigos):</b>	<b>506.646,30</b>
<b>Total geral</b>	<b>3.427.225,59</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora<sup>83</sup>.

Desse modo, 48,9%, que correspondem a R\$ 3.427.225,59 do erário da PMC para educação especial do ano de 2012, que poderiam ser utilizados para ampliação do direito à educação pública de qualidade para alunos com deficiência, TGD e AH/SD, foram designados a instituições especializadas.

<sup>83</sup> Fonte: Termos de Contrato. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/assuntos-juridicos/contratos.php?p=110>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

Quanto à aplicação dos recursos públicos pelas instituições, os termos especificam o que é vedado e o que é permitido às entidades realizar com essa verba. Cabe salientar que, na cláusula que trata dos recursos que podem ser utilizados pela instituição para pagamento de pessoal, está previsto, além da remuneração de profissionais da educação, o pagamento de profissionais como terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, profissional da orientação e mobilidade e digitador Braille. Ainda, nos termos que se referem aos abrigos é permitido utilizar a verba para remuneração de monitor, servente, guarda, cozinheiro, ajudante de cozinha, assistente administrativo e psicopedagogo (CAMPINAS, 2012e, s/p).

Posto isso, depreende-se que a Smec destina verbas da educação especial para pagar profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, que deveriam ser providos em sua remuneração com verbas da área da saúde. O pagamento desses profissionais não está contemplado como manutenção e desenvolvimento do ensino na legislação brasileira, de acordo com o artigo 70 da LDBEN/96:

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 2006, s/p)

Mais uma vez observa-se que os recursos da rubrica da educação especial, que poderiam estar financiando a ampliação da garantia do direito à educação pública de qualidade, estão sendo direcionados para outras áreas, inclusive para serviços que não são de responsabilidade da educação.

As entidades conveniadas têm de prestar contas à Smec mensalmente, e caso não o façam, ou se estiverem em desacordo com os critérios de aplicação de recursos e seu projeto pedagógico, elas poderão ter o convênio suspenso temporariamente ou cancelado. Cabem à Smec e às entidades o acompanhamento e o gerenciamento contínuo do convênio, por meio de funcionários dos departamentos financeiros e pedagógico das respectivas instituições.

Com vistas a aprimorar os critérios de repasse de recursos, por meio da Portaria SME nº 60, de 19 de julho de 2012, o então secretário municipal de educação Carlos Roberto Cecílio criou uma comissão com profissionais do departamento pedagógico para realizar estudo técnico, objetivando definir o valor *per capita* para o repasse de recursos às entidades de EI, de educação especial e abrigos, conveniadas com a Smec, para o ano letivo de 2013.

Após estudo e definição na Smec, determinou-se, por meio do Comunicado nº 140, de 18 de outubro de 2012, que a Smec repassaria às entidades conveniadas que oferecem programas complementares de educação especial, no ano letivo de 2013, o valor mensal *per capita* de R\$ 351,21, calculado com base nos valores apresentados na Portaria Interministerial nº 1.809, de 28 de dezembro de 2011<sup>84</sup>. Essa nova forma de organização dos convênios poderá significar maior possibilidade de controle de quem são os alunos que a Smec financia o atendimento nestas instituições, no sentido de garantir que estes alunos sejam de fato público-alvo da educação especial e tenham de fato o atendimento educacional especializado complementar e não substitutivo, conforme os princípios da política educacional da Smec.

Para muitos autores do campo da educação especial (BUENO, 1993; KASSAR, 1998), o caráter assistencial e privatista que a educação especial ainda assume na política educacional brasileira tem sido um dos grandes entraves para sua universalização como direito público, pois contribui para que a população atendida por essa modalidade de ensino permaneça no âmbito da caridade pública, impedindo que suas necessidades se incorporem ao rol dos direitos de cidadania. Contudo, o questionamento quanto ao atendimento a pessoas com deficiência, TGD e AH/SD ser realizado por meio dos serviços de educação especial no âmbito das instituições filantrópicas deve vir acompanhado da análise e da reivindicação pela criação de políticas públicas capazes de promover a universalização do seu acesso no âmbito

---

<sup>84</sup> Essa portaria define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2012.

público. É sabido que em muitos lugares do Brasil o fechamento dos atendimentos substitutivos oferecidos pelas instituições especializadas filantrópicas de educação especial pode significar desprovê-los desse direito, visto que o Estado não os oferece no âmbito público.

Diante disso, apontam-se os seguintes questionamentos que poderão frutificar e originar novas pesquisas: as instituições especializadas de educação especial conveniadas com a Smec ocupam os espaços deixados pela falta de políticas voltadas ao atendimento especializado de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no âmbito público? Ou estas instituições se sobrepõem aos serviços públicos, buscando manter marcada sua influência na política educacional na quantidade de atendimentos oferecidos e na disputa pelos recursos orçamentários públicos?

## CAPÍTULO 4 - O QUE SE APREENDE E SE APRENDE DESSA CAMINHADA

Esta pesquisa teve como propósito descrever e analisar o desenho da política de educação especial no âmbito da gestão da Smec de 2005 a 2012 e, para tanto, foram perseguidas as seguintes questões analíticas: quais seus princípios, diretrizes e finalidades? Ela apresenta orientações no sentido de superar ou reafirmar a dicotomia entre o ensino em classe comum e educação especial? Quais serviços são previstos e garantidos e que referenciais de atuação apresentam em relação ao como e o que fazer com os alunos? O desenho da política – seus princípios, diretrizes, programas e projetos – é influenciado (e como?), pelas políticas de âmbito federal, particularmente as que são orientadas pela perspectiva da educação inclusiva?

Sua realização considerou o referencial teórico referente a: política pública, com foco nas dimensões da “avaliação política” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), “análise de políticas públicas” (ARRETCHE, 2000; HAM; HILL, 1996) e “regulação e multi-regulação de políticas educacionais” (BARROSO, 2004, 2005, 2006); federalismo brasileiro (HÖFLING, 2001; ABRUCIO; FRANZESE, 2007; ABRUCIO, 2010; ARAUJO, 1991; COSTA, 2010; CUNHA, 2010; CURY, 2010, SOUSA, 2010; SANO, 2011); educação especial (KASSAR, 1998; 2011; ; MENDES, 2006; 2010; PRIETO, 2006; 2010; BUENO, 1993; 1998; 2003; 2008; política de educação especial no município de Campinas/SP (SILVA, 1994, 2000; MORAES, 1998; JOAQUIM, 2006; PADILHA, 2009; SOUZA, 2013); e documentos orientadores e legais oriundos do governo federal.

Esse referencial teórico foi o aporte no qual se amparou para problematizar e compreender o conteúdo dos documentos levantados para esta pesquisa, e assim avaliar o desenho (diretrizes, serviços, financiamento, etc.) da política de educação especial da Smec de 2005 a 2012, bem como seus pontos, contrapontos e ajustes às diretrizes federais na perspectiva inclusiva.

A Smec adota o princípio da educação inclusiva, que reafirma o direito de **todos** à educação e a necessidade do sistema educacional estruturar-se para promover a permanência e aprendizagem de todos e cada na escola, e neste intento a educação especial tem papel importante. Tal princípio está em consonância com a política federal, que, a partir de 2007, radicaliza a proposta pró-inclusão, expressa na PNEE-EI/08 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009. Estes

documentos anunciam que a educação escolar dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD deve ocorrer na classe comum, acompanhados, quando necessário, de serviços de apoios especializados.

Todavia, a proposta de promover o acesso do público-alvo da educação especial à classe comum não é uma prerrogativa do paradigma da educação inclusiva, já estava presente no discurso de integração escolar e nos princípios de universalização da educação da CF/88. Assim, foi nesses princípios que a Smec apoiou-se em 1989 quando começou a promover o acesso do público-alvo da educação especial à classe comum, visto que o discurso de educação inclusiva era inexistente naquele momento (SILVA, 1994; JOAQUIM 2006).

Em 1989, a proposta de garantir o acesso à classe comum aos alunos com deficiência no município de Campinas/SP foi alavancada por movimentos de profissionais de universidades, por algumas entidades assistenciais, por pais de alunos que frequentavam instituições especializadas, em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiência (SILVA, 2000). Tal movimento encontrou um contexto político-administrativo municipal favorável, pois a CF/88 atribuiu um papel importante aos municípios nas distribuições das competências federativas, posto que nessa Carta Magna estes ganharam *status* de ente federado, o que possibilitou que as municipalidades com potencial financeiro, político e administrativo atendessem suas demandas específicas por determinadas políticas públicas (ABRUCIO, 2010).

A Smec define educação especial como apoio, complemento ou suplemento ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD sendo, então, uma modalidade de ensino da Rmec que atua de modo transversal (e não paralelo) à EI, EF e EJA (CAMPINAS, 2010b).

Esse conceito de educação especial como apoio especializado no contexto das classes comuns está presente na Smec desde 1991. Entretanto, naquele contexto ainda não se vislumbrava uma proposta contundente de reestruturação da escola para atender a diversidade indivíduos. A orientação política pela educação inclusiva que defende a mudança estrutural da escola para que os alunos tenham suas necessidades atendidas foi inscrita nos documentos municipais a partir de 2010 – momento em que, no âmbito federal, também eram colocadas em curso políticas que apontavam para essa concepção, expressa, sobretudo, na PNEE-EI/08 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009.

Desse modo, a proposta de educação inclusiva, expressa nos documentos federais supracitados, inscreveu na política municipal, sobretudo a partir de 2010, a ideia de que, além de garantir apoios especializados ao público-alvo da educação especial na classe comum, é necessário reorganizar a escola para dar respostas às necessidades educacionais dos diferentes alunos.

Sendo assim, depreende-se que, nos princípios da política de educação especial da Smec, a dimensão quantitativa do direito à educação das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, que se refere ao seu acesso à classe comum, originou-se no bojo da proposta de integração escolar de universalização da educação instituída pela CF/88. A dimensão qualitativa do direito à educação para população, que diz respeito à garantia do seu desenvolvimento e à aprendizagem dos conhecimentos escolares, iniciou-se timidamente em 1991 com a instituição do apoio especializado do professor de educação especial na classe comum, e ganhou maior espaço recentemente nos princípios da política municipal, com a proposta de reestruturação da escola para atender as diferentes necessidades educacionais, sob a influência da proposta de educação inclusiva federal.

Esse panorama denota uma regulação dos princípios da política de educação especial municipal marcada pela coordenação federativa em diferentes momentos históricos. Nesse procedimento, a União estabeleceu parâmetros legais e político-ideológicos para a modalidade educação especial, que foram assumidos e ratificados pelos princípios políticos em nível municipal (ARAÚJO, 1991; ABRUCIO; FRANZESE; SANO, 2011). Ao assumir esses princípios do governo federal, o município também estava atendendo, como já acima explicitado, ao interesse de pessoas com deficiência e de seus pais, de algumas instituições especializadas e de profissionais da educação. Assim, normas, imposições e constrangimentos do governo federal foram ajustados ao contexto local em processo que compreende o complexo jogo de estratégias e negociações de vários atores (BARROSO, 2005).

Embora atualmente os princípios da educação especial municipal se sustentem na perspectiva de educação inclusiva, constata-se que a Smec não eliminou a possibilidade de manutenção de diretrizes e desenho institucional da política municipal (serviços, recursos, financiamento etc.) afeitos a outras perspectivas, o que pode ser considerada uma contradição entre a concepção e a concretização das formas de atendimento de alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

Quanto às diretrizes da Smec referentes ao lócus de matrícula dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, observa-se certa consonância com os princípios de educação inclusiva, visto que os documentos de 2005 a 2012 estabelecem que sua matrícula se efetive exclusivamente na classe comum, acompanhados por currículo, serviços e recursos especializados, mas a Lei Orgânica de 1990, ainda em vigor, prevê a possibilidade e a necessidade do atendimento por meio de serviço substitutivo em casos em que o aluno não tenha condições de frequentar a classe comum. A concretização desta última possibilidade não foi fortalecida pela política pública municipal, já que a Smec não criou classes ou escolas especiais na Rmec, embora tenha assento legal a possibilidade de que esse atendimento se realize no âmbito privado.

Assim, a diretriz sobre lócus de matrícula da Smec acomoda propostas com diferentes posicionamentos políticos e pedagógicos que não são coerentes entre si, “[...] sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes” (MENDES, 2006, p. 396).

Mendes (2010) afirma que as diferentes posições sobre educação inclusiva se focalizam muito em pressupostos sobre onde e como o aluno pode aprender melhor, dentre as quais é possível identificar pelo menos duas vertentes amplamente legitimadas na literatura e políticas educacionais, que se chamam aqui de educação inclusão e inclusão total – esta última, assumida amplamente nos documentos federais brasileiros a partir de 2003. A proposta de inclusão total defende a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de comprometimento na classe comum, e a eliminação total dos serviços segregados. A proposta de inclusão propõe que a classe comum seja o lócus precípua para oferta de educação a todos, mas admite a existência de serviços de suportes ou mesmo ambientes substitutivos, em casos em que o grau de comprometimento da pessoa assim o exigir.

A coexistência de modelos distintos na política de educação especial municipal é um processo que Barroso (2004) chama de hibridismo na regulação das políticas, resultado da sobreposição ou mistura de lógicas, discursos e práticas na política, que reforça seu caráter ambíguo e compósito. Isso porque a coordenação, o equilíbrio e a transformação das proposições políticas são determinados por inúmeros e distintos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos, por



meio de um processo de negociação e confrontação de objetivos e poderes. Assim, o desenho final da política nem sempre é o ideal, mas aquele que foi possível de ser acordado ao longo do processo decisório (BARROSO, 2004,2005; HAM; HILL, 1996).

O hibridismo na regulação da política municipal de educação especial também pode se manifestar no fato de que a Smec, mesmo tendo como princípio da política de educação especial a garantia de acesso à classe comum aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, mantém a possibilidade legal de que esse atendimento se realize no âmbito das instituições especializadas sem fins lucrativos que atuavam de modo substitutivo. Nesse sentido, para complementação dos serviços de educação especial da rede de atendimento do município de Campinas/SP, entre os anos de 2005 e 2012, a Smec manteve convênio com 23 instituições especializadas e grupos legalmente constituídos; dentre essas há seis instituições que desenvolvem trabalho como escola especial, portanto, de modo substitutivo ao ensino em classe comum.

Em 2012, por exemplo, 48,9% do erário da PMC para a educação especial, que correspondeu a R\$ 3.427.225,59, poderia ser utilizado para ampliação do direito à educação pública de qualidade para alunos com deficiência, TGD e AH/SD; foi designado, no entanto, a instituições especializadas (CAMPINAS, 2012e). Para muitos autores da área de educação especial (BUENO, 1993; KASSAR, 2011), o caráter assistencial e privatista que a educação especial ainda assume na política educacional brasileira tem sido um de seus grandes entraves para que a população atendida por essa modalidade de ensino saia do âmbito da caridade pública e que suas necessidades se incorporem ao rol dos direitos de cidadania (BUENO, 1993; KASSAR, 1998; SILVA, 2003).

O questionamento do atendimento a pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, realizado por meio dos serviços de educação especial no âmbito das instituições filantrópicas, deve vir acompanhado da análise e da reivindicação pela criação de políticas públicas capazes de promover a universalização do seu acesso no âmbito público. É sabido que em muitos lugares do Brasil o fechamento dos atendimentos substitutivos oferecidos pelas instituições especializadas filantrópicas de educação especial pode significar desprovê-los desse direito, visto que o Estado não os oferece no âmbito público.

Diante disso, apontam-se os seguintes questionamentos, que poderão frutificar em novas pesquisas: as instituições especializadas de educação especial

conveniadas com a Smec ocupam os espaços deixados pela falta de políticas voltadas ao atendimento especializado de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no âmbito público? Ou estas instituições se sobrepõem aos serviços públicos, buscando manter marcada sua influência na política educacional na quantidade de atendimentos oferecidos e na disputa pelos recursos orçamentários públicos?

Além disso, constata-se também que, dentre as 23 instituições conveniadas com a Smec para execução de programas complementares de educação especial, 15 atendem alunos com deficiência e TGD e sete abrigam jovens e adolescentes em situação de risco social. Assim, na Rmec os recursos financeiros que são da rubrica da educação especial são transferidos para instituições sociais, cujo público não faz necessariamente parte da população elegível para educação especial prevista na legislação federal e municipal, quais sejam alunos com deficiência, TGD e AH/SD (CAMPINAS, 2012e). Depreende-se que o financiamento dessas instituições sociais pode promover o enfraquecimento das políticas de garantia de direito à educação desse alunado, já que o poder público destina recursos para atender crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social – recursos estes que poderiam estar empregados na materialização das políticas de educação especial.

Como pode-se visualizar nos dados e discussões apresentados, a posição pela inclusão total não foi a proposta exclusiva a influenciar a definição da política de educação especial da Smec. Entretanto, a proposta pela inclusão total teve papel preponderante na definição do lócus de matrícula do público-alvo da educação especial.

Nas instituições especializadas do município de Campinas/SP, entre 2007 e 2011, o número de matrículas de alunos elegíveis para educação especial diminuiu de 1.111 para 867 matrículas, o que significa um decréscimo de aproximadamente 23%. Enquanto isso, o número dessas matrículas nas classes comuns da Rmec saltou de 887, em 2005, para 1.130, em 2012 – o que significou quase 23% de acréscimo. Infere-se que isto é resultado do procedimento de coordenação federativa que, a partir de 2003, acirrou políticas na perspectiva da educação inclusiva por meio de um gama de programas e diretrizes legais (KASSAR, 2011).

Ainda que se tenha avançado na dimensão quantitativa do direito à educação, Souza (2013), em pesquisa sobre escolas municipais de Campinas/SP, conclui-se que na Rmec a matrícula dos alunos com deficiência é computada nas metas de universalização do ensino básico, mas seu desempenho em avaliações externas não

está sendo considerado na medição da qualidade educacional; portanto, o sistema educacional parece avançar pouco em termos de garantia dos direitos humanos e do objetivo da educação de promover o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, ao se analisar a movimentação do número de matrículas dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD na classe comum, de 2005 a 2012, observa-se que a partir 2009 houve um decréscimo ano a ano no total. Isso pode significar que a Smec não garantiu a permanência de uma parcela de alunos que tiveram acesso ao ensino em classe comum ou deixou de promover o acesso a esse contexto. Então faz-se urgente avançar em pesquisas que analisem as condições que promovem exclusão desses alunos do contexto da classe comum.

Outra questão que merece atenção é que, a despeito da ênfase dada pela literatura especializada da área sobre a importância das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD serem incorporadas à escola desde a primeira infância e de a legislação garantir o direito à educação infantil, há menor número desses alunos matriculados na EI do que no EF na Rmec. Em parte, esta situação é reflexo do fato desses alunos frequentarem a EI sem que fossem identificadas suas necessidades educacionais especiais; do déficit de vagas nas creches da Rmec para atendimento do público geral, que em 2012 foi de 7.910 vagas; do fato da educação infantil ainda não ser obrigatória; e da falta de políticas que realmente induzam a matrícula do público-alvo da educação especial na educação infantil.

Diante disso, infere-se que a política de garantia da classe comum como locus de matrícula para todo público-alvo da educação especial não encontra boas condições para se efetivar, sobretudo na educação infantil, pois se pergunta: como o município pode atender esta prerrogativa se não criou condições de atender a todas as crianças? Diante disso, cabe também questionar se essas crianças público-alvo da educação especial que não estão matriculadas na educação infantil estão em instituições especializadas ou estão apartadas de qualquer atendimento educacional que lhes é de direito. As respostas a tais questionamentos devem ser consideradas formulação e execução de políticas educacionais pela Smec de modo a levantar subsídios para um melhor planejamento e efetivação da política que garanta o direito à educação a todos.

Quanto à formação continuada dos profissionais da Smec para atuar junto aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD no contexto das classes comuns, não foi localizada no recorte temporal desta pesquisa uma proposta perene que visasse a

instrumentalizar os profissionais da Rmec para articular reciprocamente o conhecimento especializado à educação geral. Inclusive, Souza (2013) aponta que o desconhecimento relativo à inserção dos alunos público-alvo da educação especial no processo de ensino-aprendizagem no contexto da classe comum é uma problemática que deveria se tratada em cursos de formação de gestores e professores pela Smec.

Isso coloca o desafio para Smec de fortalecer uma formação continuada como parte da jornada de trabalho para todos os profissionais da educação que atuam com alunos com deficiência, TGD e AH/SD que leve em consideração os conhecimentos específicos da educação especial articulado ao ensino em classe comum, bem como que contemple as perspectivas ampliadas sobre a relação entre exclusão escolar e processos pedagógicos. É necessário também que os profissionais possam produzir conhecimentos a partir sua prática pedagógica, para então terem condições de enfrentar situações novas e diferentes, visto que o exercício de reflexão sobre a própria prática é condição primordial para melhoria do ato pedagógico (DORZIAT, 2011; PRIETO, ANDRADE, 2011, p. 97).

Para concretizar o atendimento dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD no âmbito público, a Smec organizou os seguintes condições e serviços de educação especial: apoio pedagógico especializado em classe comum; AEE complementar ou suplementar em SRMs; atendimento educacional hospitalar e domiciliar; projeto escolas inclusivas bilíngues para surdos; e acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Condições e serviços de educação especial previstos na Rede Municipal de ensino de Campinas/SP

Serviços e condições	Data de início
1. Apoio pedagógico especializado em classe comum	1991
2. Atendimento educacional complementar ou suplementar	1995
3. Atendimento educacional hospitalar e domiciliar	1995
4. Projeto escolas inclusivas bilíngues para surdos	2008
5. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação	2004 <sup>85</sup>

Fonte: Elaborado pela própria autora.

<sup>85</sup> O primeiro documento municipal localizado sobre a temática data de 2004.

Quanto às finalidades e organização dos serviços de educação especial e das condições de acessibilidade, constata-se que:

1. O **Apoio pedagógico especializado em classe comum** público-alvo da educação especial e aos professores é desenvolvido pelo professor de educação especial, que deve atuar de forma articulada ao plano de ensino dos professores regentes de classe da EI, EF e EJA. Este serviço visa atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD no processo de ensino aprendizagem nas classes comuns – isto é, no turno de aula desses alunos, a fim de garantir-lhes a participação e aprendizagem neste contexto (CAMPINAS, 2010a, 2010b). Este professor articula as seguintes frentes de trabalho: assessoria e formação dos profissionais da escola; identificação, elaboração ou requisição de recursos e adequações; acompanhamento e mediação das aprendizagens; realização de atividades pedagógicas com um segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe; acompanhamento de famílias; e uma possível interlocução com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao alunado da educação especial (CAMPINAS, 2010b; BAPTISTA; JESUS; CAIADO, 2011).

2. O **Atendimento educacional complementar ou suplementar** é realizado em SRMs e tem o objetivo de complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, que devem estar obrigatoriamente matriculados na classe comum (CAMPINAS, 2010a). Esse serviço também está pautado no que preconiza a política federal para AEE, que define que este tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008b, s/p).

Verifica-se que, de 1995 até 2009, a oferta de atendimento complementar ou suplementar em SR era organizada por áreas da deficiência e com profissionais especializados, recursos e materiais específicos para atuar com cada deficiência, sendo: três SRs de deficiência auditiva; três SRs de deficiência visual; e uma SRs de deficiência física (PADILHA, 2009). A partir de 2010, esse atendimento passou a ser previsto em SRMs como resposta às ações e programas articulados pelo governo federal, que as disponibilizou para a Smec por meio do “Programa de Implantação de

Salas de recursos multifuncionais”, que visa impactar nas políticas e gestão dos sistemas educacionais para assegurar a política de educação especial na perspectiva inclusiva e o AEE para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD (CAMPINAS, 2010C; KASSAR, 2011).

As SRMs são organizadas para atender, em um mesmo local e por professor com especialização, em atendimento educacional especializado, todos os alunos público-alvo da educação especial. Então, o profissional deste serviço passa a ter a responsabilidade de responder às necessidades dos mais variados alunos com diferentes deficiências em um mesmo local. O professor de educação especial é o sujeito que viabiliza a ação dentro das SRMs e se torna um professor multifuncional, pois assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, TGD e AH/SD (CAMPINAS, 2010b; MENDES, 2011). Tal organização do serviço de AEE coloca os seguintes questionamentos, que podem ser objeto de outros, pois não são parte do escopo desta pesquisa: como o professor que atua nas SRMs elabora e executa aquela gama de atribuições descritas e atende as especificidades de comunicação e adaptações de todos os tipos de deficiência, TGD e AH/SD? Essa organização multifuncional do serviço de AEE se configura em ações qualificadas, no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos?

3. O **Atendimento educacional hospitalar e domiciliar** propunha dar continuidade ao processo de escolarização dos alunos impossibilitados de frequentar a escola em razão de tratamento de saúde que implicasse internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

4. O **Projeto escolas inclusivas bilíngues para surdos** visa a dar respostas à legislação em vigência (BRASIL, 2002, 2005) a e movimentos sociais voltados à garantia das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas. Assim, o Projeto reconhece a Libras como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua no processo de ensino-aprendizagem de surdos (CAMPINAS, 2007, 2012).

Esse projeto na Rmec foi organizado em escolas polo. Em 2008, existiam três escolas e, devido à reestruturações do projeto, em 2012 havia quatro, onde se concentram alunos surdos e ouvintes, e onde se buscou criar “[...] ambientes

educacionais inclusivos bilíngues, nos quais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) circulem com igual prestígio” (CAMPINAS, 2012a, p. 106). Na EI e nos anos iniciais do EF, somente os alunos surdos frequentavam classe com instrução em Libras e apenas nos anos finais do EF e EJA os alunos surdos eram matriculados em classes comuns junto aos alunos ouvintes com apoio de intérprete.

Deste modo, a Smec assumiu um desenho de política de educação especial, que, em nome das especificidades linguísticas dos alunos surdos, admite a existência classes de educação bilíngue para surdos nas escolas inclusivas bilíngues. Essa forma de organização da educação dos surdos fundamenta-se na perspectiva político-teórica, que em seu conjunto de argumentos consta:

Essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber. (LODI, 2013, p. 51)

Entretanto, questionamos se, ao constituir ambientes educacionais específicos para surdos, classes de educação bilíngue para surdos, a Smec estaria limitando os espaços para os alunos a aprenderem a conviver com as diferenças e a terem uma ampliação dos seus horizontes ao nível das relações humanas, da socialização e da aprendizagem de modo a superar as barreiras atitudinais presentes na sociedade – considerando que a escola é um lócus privilegiado para os alunos conviverem com sua geração. Diante disso, um estudo sobre os efeitos deste modelo de educação bilíngue para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização de alunos surdos e ouvintes pode ser de grande valia para Smec avaliar seus limites, as possibilidades e as possíveis necessidades de aprimoramento dessa política de escolas polo para o atendimento escolar de surdos.

5. As condições de **acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação** às pessoas com deficiência e TGD em igualdade de oportunidade com as demais pessoas estão previstas na legislação municipal (CAMPINAS, 2010a, BRASIL, 2004). Constata-se que a organização das condições de acessibilidade nas escolas da

Rmec era de responsabilidade do professor de educação especial, que as solicitava para gestores e as organizava a partir das necessidades do seu contexto escolar e dos alunos que ali se encontravam. Nesse processo os gestores da Smec têm o papel de viabilizar os recursos e materiais de acessibilidade solicitados pelas professoras (CAMPINAS, 2010a).

Entretanto, esse modo de organização das condições de acessibilidade nas escolas tem a possibilidade de resvalar no critério de cada professor, que pode não considerar ou desconhecer os elementos de acessibilidade necessários para tornar o ambiente inclusivo, visto que não foi localizada uma proposta formação continuada no âmbito da Smec que proponha discutir com estes professores o conceito de acessibilidade; também não foram localizadas diretrizes da Smec para coordenar a organização das condições de acessibilidade no sentido de estabelecer um protocolo de avaliação dessas condições para então planejar ações nesse sentido.

Ainda que as condições de acessibilidade estejam garantidas em Lei, para sua efetiva implementação nas escolas da Rmec é necessário que o poder público municipal de Campinas/SP preocupe-se com a construção uma cultura de acessibilidade que envolva discussões em torno de informações sobre este tema, bem como ações coordenadas pelos órgãos centrais da Smec voltadas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, de transporte e de comunicação e informação, a fim de construir uma escola inclusiva (MANZINI, 2008; BRASIL, 2004).

Por tudo isso, concluímos que a política de educação especial municipal tem o potencial de oferecer o serviço que mais se adéqua as necessidades dos diversos sujeitos, visto que organiza algumas possibilidades de serviços, diferente da política central, a qual o “governo federal estabeleceu **um** caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade” (KASSAR, 2011, p. 76). Todo o apoio técnico e financeiro oferecido pela União para que os estados e municípios organizem seus serviços e a gestão de sua política de educação especial está voltado para esse modelo de inclusão (matrícula na classe comum e AEE complementar ou suplementar).

Observa-se, então, no que diz respeito à organização e oferta de serviços de educação especial, que a Smec não se restringiu a esse modelo único de atendimento coordenado pelo governo central. Abrucio (2010) afirma que a autonomia dos entes federados para formular e implementar políticas públicas (e não apenas a executar as



propostas instituídas pelo governo central) está atrelada às suas boas condições políticas, administrativas e econômicas. No caso da Smec, podemos afirmar, além de tudo isso, que esta autonomia também é fruto do conhecimento acumulado no campo de políticas de educação especial, já que, desde 1991, garante serviços nesta área.

Na Smec, a educação especial tinha ações em diferentes frentes, garantindo um espectro de condições, serviços públicos e privados com o intento de contemplar os diferentes interesses e necessidades dos diversos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD. Entretanto, não encontramos nos documentos da Smec diretrizes sobre os referenciais de atuação da educação especial em relação a como e o que fazer com aqueles que contemplam os recursos e adequações curriculares. Os documentos registram os princípios, fundamentos e diretrizes da educação especial, porém não chegam a avançar no debate quanto a possíveis e necessárias adequações didático-pedagógicas, de recursos e materiais que garantam o acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, TGD e AH/SD no contexto das classes comuns.

A omissão das normativas municipais no tocante à definição de referenciais de formação continuada e curriculares voltados para as às formas de atuação com os alunos com deficiência, TGD e AH/SD tem implicações sobre a permanência destes alunos na escola, bem como sobre as condições para sua inserção no processo de ensino-aprendizagem. Isto coloca o desafio de construir uma proposta curricular e de formação continuada na Smec que articule reciprocamente os conhecimentos da educação especial e da educação geral, de modo a constituir propostas sobre o que e como fazer o trabalho pedagógico no contexto das classes comuns com os alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

REFERÊNCIAS<sup>86</sup>

ABRUCIO, Fernando Luiz. Federalismo e Políticas Públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 39-70.

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e Políticas Públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, Maria de Fátima; BEIRA, Ligia (Org.). **Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos**. São Paulo: Fundap, 2007.

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele; SANO, Hironobu. Coordenação e cooperação no federalismo brasileiro: avanços e desafios. In: CUNHA, Alexandre dos Santos; MEDEIROS, Bernardo Abreu de; AQUINO, Luseni Maria C. de (Org.). **Estado Instituições e Democracia: República**. 1. ed. Brasília: Ipea, 2010, v. 1, p. 177-212.

ABRUCIO, Fernando Luiz; SANO, Hironobu. A experiência de Cooperação Interestadual no Brasil: formas de atuação e seus desafios. **Cadernos ADENAUER**, São Paulo, v. 4, p. 22-31, 2011.

AMARAL, Ligia Assumpção. Pensando a deficiência como diferença. In: III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial, 1999, Curitiba/ PR. **Anais...** Curitiba, 1999. p. 234 - 242.

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **A Educação Física para pessoas portadoras de deficiência nas instituições especializadas de Campinas**. 1991. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1991.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, v. 1, p. 7- 224, 2000.

\_\_\_\_\_. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais p. 29-39, 2001.

---

<sup>86</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial e formação de professores: tendências e prioridades. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 1/2, p. 7-16.

BARROS, Carlos César. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, v. 29, p. 19-28, jul. 2004.

\_\_\_\_\_. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. especial, p.725 - 751, out. 2005.

\_\_\_\_\_. **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006.

BOTO, Carlota. A educação escolar como um direito humano de três gerações: Identidades e Universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC: SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação** – Lei nº 10.172 – de 09 de janeiro de 2001. Brasília - Senado Federal, 2001c.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.296** de 2 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista da educação especial**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.949/09**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos (UNIVALD)**, v. 3, p. 65-79, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 111-130.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 43-63, 2008.

BUENO, José Geraldo; FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas Regionais de educação especial no Brasil**. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas, GT da Educação Especial, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, v. 2, p. 149-164.

BUENO, José Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ/PUC, 1993.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 1, p. 161-174.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 6.134**, de 7 de dezembro de 1989. Autoriza o Poder Executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência. Campinas, SP, 1989. Disponível em: <<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei6134.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Município**. Campinas, SP, 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Fumec. **Resolução nº 6**, de 10 de novembro de 2006. Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espços educativos e em outras instâncias da SME/Fumec. Campinas, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. **Comunicado nº 13**, de 18 de novembro de 2006. Dispõe recomendações sobre a implementação da Escola Fundamental de 9 anos a partir do ano letivo de 2006. Campinas, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Lei nº 12.987**, de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências. Campinas, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 13.642**, de 24 de julho de 2009. Dispõe sobre o Repasse de Recursos Orçamentários da Secretaria Municipal de Educação às Entidades, Instituições e Grupos Comunitários Legalmente Constituídos. Campinas, SP, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Portaria 114/2010**, de 31 de dezembro de 2010. Homologa o Regimento escolar comum das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, SP, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 23**, de 17 de novembro de 2010. Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais supervisionadas pela Secretaria municipal de educação. Campinas, SP, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 5**, de 9 de novembro de 2011. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar nas unidades educacionais de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fumec. Campinas, SP, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 12**, de 7 de novembro de 2011. Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da rede municipal de ensino de Campinas. Campinas, SP, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos iniciais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 14.252**, de 2 de maio de 2012b. Dispõe sobre a matrícula de deficientes físicos e mentais nas creches e escolas da rede pública municipal de ensino. Campinas, SP, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 17.605**, de 5 de junho de 2012c. Regulamenta a Lei nº 13.673, de 16 de setembro de 2009, que “Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino no município disponibilizar a carteira escolar inclusiva e dá outras providências”. Campinas, SP, 2012c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 17.646**, de 12 de junho de 2012. Regulamenta o programa de transporte escolar municipal gratuito no município de Campinas e dá outras providências. Campinas, SP, 2012d.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de convênio nº 2** – Execução de programas complementares de educação especial desenvolvido pela entidade conforme proposta pedagógica e em consonância com as diretrizes da SME. Campinas, SP, 2012e.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 255-273, jan./jun. 2012.

COSTA, Jean Mário Araújo; CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. Federalismo Cooperativo Brasileiro: implicações na gestão da educação municipal. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 3, p. 43-62, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: SANTANA, Wagner; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 149-168.

DORZIAT, Ana. Deficiente Auditivo e Surdo: reflexões sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos 1999 (internet).

\_\_\_\_\_. O sujeito da educação especial: reflexões provocadas pela perspectiva sistêmica. In: BAPTISA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. (Org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 2ed.Porto Alegre: Mediação, 2010, v. , p. 87-96.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - especial, p. 921-946, out. 2007.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal, 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. In: **Análise e Conjuntura**, 1(3), set-dez, 1986.

FRIGOTTO, Gaudencio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político práticas. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 1, p. 417-442, 2010.

GAMA, Alice Souza da. **Avaliação da educação inclusiva de deficientes visuais nas escolas municipais de 1ª à 4ª série das cidades de Campinas/SP e Recife/PE**. 1999. 266 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1999.



GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de educação especial nos anos 2000 e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 1, p. 161-174.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Mediação, 11-23, 2008.

\_\_\_\_\_. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. **28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, GT da Educação Especial, 2004.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental**. 2001. 197 f. Tese (Doutorado em Oftomologia) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

HAM, Christofer; HILL, Michael. **The policy process in the modern capitalist state**. Nova York. Haverst Weatsheaf, 2. ed. 1996. Tradução de: Renato Amorim e Renato Dagnino; adaptação e revisão Renato Dagnino. Mimeografado.

HÖFLING, Eloísa. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES** [online]. 1998, vol. 19, n. 46, p. 16-28.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 02, p. 17-28.

JOAQUIM, Rosângela do Carmo Vendramel. **A política de educação especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas nos últimos 15**

anos. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo. Moderna, 2003.

MANTOVANI, Juliana Vecchio. **Formação de professores na escola inclusiva**: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de ciências humanas e sociais aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 281-289.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. SP, Paulus, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão marco Zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

\_\_\_\_\_. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. 1. ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011, v. 2, p. 131-146

MONTILHA, Rita de Cássia. **Escolarização e reabilitação de portadores de deficiência visual**: percepção de escolares e ações de reabilitação. 2001. 157 f. Tese (Doutorado em Oftalmologia) - Faculdade de ciências médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MORAES, Mônica Cristina Martinez de. **Escola para todos**: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial. 1998. [s.n.] f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1998.

NEVES, Tânia Regina Levada. **Movimentos sociais, auto-advocacia e educação para a cidadania de pessoas com deficiência mental**. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, jan./mar. 2012.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004)**: contribuições para o entendimento da Escola Viva. 2005. [s.n.] f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Considerações finais de Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades e garantir a diversidade. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades e garantir a diversidade. 1. ed. Brasília: Unesco, 2010, v. 1, p. 287-296.

PADILHA, Adriana Cunha. **Projeto político pedagógico e educação especial**: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na Rede Municipal de Campinas/SP. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de ciências humanas e sociais aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

PADILHA, Adriana Cunha; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Marcas da exclusão e da Inclusão social e educacional: Uma reflexão a partir do município de Campinas/SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais da educação especial inclusiva. Araraquara/SP: JUNQUEIRA & MARIN EDITORES, 2010.

PADILHA, Adriana Cunha. A educação especial no município de Campinas/SP: Considerações a partir da formação docente. **I Colóquio Educação Especial e Pesquisa**: história, política, formação e práticas pedagógicas, 2013, Canela.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, Jose Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. 1. ed. : J.M. Editora, 2008, v. 1, p. 25-42.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis. v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008.

POCHMANN, Marcio. **Reconquistar a cidade**: o conhecimento como estratégia das mudanças. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012. 184 p.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. v. 2, p. 91-110.

PRIETO, Rosângela Gavioli Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, p. 61-78, 2010.

\_\_\_\_\_. Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 31-69, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. [s.n.] f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

SÃO PAULO. **Lei complementar estadual nº 870**, de 10 de junho de 2000. Cria a Região Metropolitana de Campinas, o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas e autoriza o Poder Executivo a instituir entidade autárquica, a constituir o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano da Região de Campinas, e dá providências correlatas. São Paulo, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Ano 1. n. 1, jul. 2009.

SANO, Hironobu; ABRUCIO, Fernando Luiz. A experiência de Cooperação Interestadual no Brasil: formas de atuação e seus desafios. **Cadernos ADENAUER**, São Paulo, v. 4, p. 22-31, 2011.

SANTOS, Marines Lana Borges dos. **Concepções e sentimentos de professores do ensino fundamental em relação aos alunos com Síndrome de Down inseridos na escola regular**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em psicologia do desenvolvimento humano) - Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SARI, Marisa Timm; LUCE, Maria Beatriz. O regime de colaboração na educação do Rio Grande do Sul. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. 1. ed. Brasília, 2010, v. 1, p. 243-269.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Juliana Mota de Assis. **Um estudo sobre o processo de implementação de classes hospitalares**: o caso do hospital Dr. Domingos Adhemar Boldrini. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Rosilene Ribeiro da. **A educação escolar do surdo**: minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas/SP. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Shirley. **A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração**. 1994. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SILVA, Shirley. **Educação Especial**: um esboço da política pública. 2000. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVEIRA, Valdemir Cardoso da. **Geografia dos sentidos**: a atuação do professor de geografia no processo de inclusão. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. Escola bilíngue para surdos: a política de inclusão de alunos surdos na rede municipal de ensino na cidade de Campinas. In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, 2013, São Paulo. **Caderno de resumos**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo- Secretaria dos Direitos da Pessoa com deficiência, 2013. v. I. p. 23-23.

SOUZA, Flávia Faissal. Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. [s.n.] f. 2013. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Introdução de Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. 1. ed. Brasília: Unesco, 2010, v. 1, p. 13-38.

TERRA, Ernani; NICOLA NETO, José de. **1001 dúvidas de português**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca, sobre princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Organização das Nações Unidas, 1994.

## APÊNDICE A

### Documentos compilados sobre as políticas de educação especial da SMEC

<b>Documento</b>	<b>Disposição</b>	<b>status</b>
Resolução SME nº 01, de 28 de Janeiro de 2005	Regulamenta o processo de atribuição de classes e aulas das unidades educacionais para os professores ministrarem aulas de educação especial, educação infantil, 1ª a 8ª séries do ensino fundamental (regular e EJA), em caráter de substituição temporária na Rede Municipal de Ensino de Campinas, em consonância com a Lei municipal nº 6.894/91, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Campinas	Resolução
Resolução SME/Fumec nº 09, de 12 de Setembro de 2005	Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/Fumec.	Resolução
Resolução SME nº 09, de 08 de Novembro de 2005	Regulamenta o processo de atribuição de classes / aulas / termos / agrupamentos / ciclo / séries / períodos / blocos de unidades e unidades educacionais da Rede Municipal de Educação.	Resolução
Comunicado SME/DEPE nº 13, de 18 de Novembro de 2005	Dispõe recomendações sobre a implementação da Escola Fundamental de 9 anos a partir do ano letivo de 2006.	Comunicado
Resolução SME/Fumec nº 10, de 28 de Novembro de 2005	Dispõe sobre as diretrizes para atendimento à demanda escolar para o ano de 2006, nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas e da Fundação Municipal para Educação Comunitária – Fumec.	Resolução
Lei nº 12.501, de 13 de Março de 2006	Institui o Sistema Municipal de Ensino.	Lei
Resolução nº 05, de 27 de Outubro de 2006 - SME	Dispõe sobre as diretrizes e normas gerais para a política de atendimento à demanda de educação infantil e para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2007.	Resolução
Resolução SME/FUMEC nº 06, de 10 de novembro de 2006–	Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais / espaços educativos e em outras instâncias da SME/FUMEC.	Resolução
Resolução nº 07, de 21 de Novembro de 2006 – SME	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental de nove anos.	Resolução
Resolução nº 07, de 29 de Novembro de 2006 – SME/Fumec	Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar para o ano de 2007, nas escolas de ensino fundamental da Secretaria Municipal.	Resolução



Resolução nº 08, de 29 de Março de 2007 – SME	Dispõe sobre a elaboração pelas unidades educacionais integrantes da Rede Municipal de Ensino do adendo ao Plano Escolar / Projeto Pedagógico, homologado em 2006, contendo as alterações ocorridas, de cunho pedagógico e/ou administrativo, tendo em vista o planejamento para o ano de 2007.	Resolução
Lei Municipal Nº 12.987, de 28 de junho de 2007	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências.	Lei
Resolução nº 12, de 01 de Novembro de 2007 – SME	Dispõe sobre as diretrizes e normas gerais para a política de atendimento à demanda de Educação Infantil e para a realização de cadastro e matrícula nas Escolas Municipais de Educação Infantil e CEIs de Campinas para o ano de 2008.	Resolução
Resolução nº 18, de 27 de Novembro de 2007 – SME	Acrescenta o parágrafo único ao artigo 4º da Resolução 13, de 14/11/2007-SME, que "Regulamenta o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, unidades educacionais e blocos de unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas a docentes, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais".	Resolução
Resolução nº 06, de 05 de Dezembro de 2007 – SME - Fumec	Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar para o ano de 2008 nas Escolas de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas /Fumec.	Resolução
Comunicadonº 30, de 05 de dezembro de 2007	Comunica a abertura de inscrições para processo seletivo interno, objetivando a formação de cadastro de professores bilíngües para atuarem em unidades educacionais bilíngües (Libras/Português) de educação infantil e ciclos I e II do ensino fundamental.	Comunicado
Resolução nº 03, de 03 de Março de 2008 – SME	Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Plano Escolar / Projeto Pedagógico das unidades educacionais de Ensino.	Resolução
Resolução nº 13, de 05 de Novembro de 2008	Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos docentes e especialistas de educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas.	Resolução
Resolução nº 16, de 26 de Novembro de 2008	Dispõe sobre as Diretrizes e Normas para cumprimento dos Tempos Pedagógicos. (Revoga as Resolução Conj. 02, de 28/03/2007-SME/FUMEC; Resolução 15, de 23/11/2007-SME; Resolução 02, de 13/02/2008-SME).	Resolução
Resolução nº 17, de 04 de Dezembro de 2008	Altera os artigos 4º, 36, 50, inciso V, 52, inciso VI e o anexo II, da Resolução 13, de 05/11/2008-SME, que "Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos Docentes e Especialistas de Educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas".	Resolução
Resolução nº 04, de 06 de Abril de 2009 - SME	Estabelece normas para a elaboração de adendo/adequação ao plano escolar/projeto pedagógico das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas e das instituições privadas de educação infantil do Município de Campinas.	Resolução

Lei nº 13.624, de 13 de julho de 2009	Altera dispositivos da Lei nº 10.869 de junho de 2001, que “Dispõe sobre o repasse de recursos orçamentários da Secretaria Municipal de Educação às entidades, instituições e grupos legalmente constituídos”.	Lei
Lei nº 13.673, de 16 de Setembro de 2009	Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino no município disponibilizar a carteira escolar inclusiva e dá outras providências.	Lei
Resolução nº 08, de 02 de Outubro de 2009 - SME	Dispõe sobre as diretrizes e as normas para a política de atendimento à demanda de Educação Infantil e para a realização de cadastro e matrícula nos Centros de Educação Infantil, CEIs, e nas demais Unidades Municipais de Educação Infantil de Campinas, para o ano de 2010.	Resolução
Resolução nº 09, de 06 de Novembro de 2009 - SME	Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores de educação básica da rede municipal de ensino de Campinas. (Revoga a Resolução 16, de 26/11/2008-SME).	Resolução
Resolução nº 10, de 06 de Novembro de 2009 - SME	Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da rede municipal de ensino de Campinas.	Resolução
Comunicado nº 32, de 10 de Novembro de 2009 – SME	Dispõe sobre os locais de trabalho para o processo de atribuição dos professores de Educação Especial da Região Sudoeste. (Conforme art. 27 da Resolução 10, de 06/11/2009-SME).	Comunicado
Resolução nº 11, de 06 de Novembro de 2009 - SME	Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, durante o ano letivo.	Resolução
Resolução nº 02, de 19 de Novembro de 2009 - SME	Aprova a prorrogação do prazo de vigência do Plano Escolar / Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas. (disposto na Resolução 03, de 03/03/2008-SME).	Resolução
Resolução nº 13, de 19, de Novembro de 2009 - SME	Estabelece normas para a elaboração de adendo/adequação ao Plano Escolar / Projeto Pedagógico das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino e das Instituições Privadas de Educação Infantil do Município de Campinas.	Resolução
Lei nº 13.804, de 26 de Março de 2010	Dispõe sobre a realização da Campanha de Conscientização sobre a "Síndrome de Asperger" no Município e dá outras providências.	Lei
Lei nº 13.850, de 21 de Maio de 2010	Institui o Programa "Visão do Amanhã" de Promoção da Saúde Ocular nas Escolas Públicas de Educação Básica do Município de Campinas e dá outras providências.	Lei
Resolução nº 17, de 09 de Novembro de 2010 - SME	Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas. (Revoga a Resolução 10, de 06/11/2009-SME).	Resolução

Resolução nº 19, de 12 de Novembro de 2010 - SME	Revoga o artigo 49 da Resolução 17, de 09/11/2010-SME, que "Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas".	Resolução
Resolução Conjunta nº 03, de 17 de Novembro de 2010 – SME/FUMEC	Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar nas unidades educacionais de ensino fundamental e de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC.	Resolução
Resolução SME nº 23, de 18 de novembro de 2010	Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais supervisionadas pela Secretaria municipal de educação.	Resolução
Resolução SMEC nº 24, de 23 de novembro de 2010	Altera o anexo 7 da Resolução nº 23, de 18/11/2010-SME, que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais supervisionados pela Secretaria municipal de educação.	Resolução
Resolução Conjunta nº 04, de 23 de novembro de 2010 – SME/Fumec	Altera o artigo 11 da Resolução Conj. 03, de 17/11/2010-SME/FUMEC, que dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar nas unidades educacionais de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fumec.	Resolução
Resolução nº 26, de 06 de dezembro de 2010 - SME	Altera o Anexo VI da Resolução 17, de 09/11/2010-SME, que "Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas".	Resolução
Lei nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010	Dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de Libras/português.	Lei
Portaria nº 114, de 30 de dezembro de 2010 – SME	Dispõe sobre a homologação do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.	Portaria
Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais : um processo contínuo de reflexão e ação (2010)	Prevê e propõe diretrizes curriculares para ensino fundamental (anos finais) e educação de jovens e adultos.	Documento orientador
Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental: um processo contínuo de reflexão e ação (2012)	Prevê e propõe diretrizes curriculares para ensino fundamental (anos iniciais) e educação de jovens e adultos.	Documento orientador
Resolução nº 03, de 18 de Fevereiro de 2011	Revoga e altera dispositivos da Resolução 22, de 17/11/2010-SME, que "Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências".	Resolução

Resolução nº 12, de 07 de Novembro de 2011	Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da rede municipal de ensino de Campinas.	Resolução
Resolução nº 05, de 09 de Novembro de 2011	Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar nas unidades educacionais de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Campinas e Fumec.	Resolução
Resolução nº 14, de 05 de Dezembro de 2011	Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências.	Resolução
Resolução nº 06, de 14 de Dezembro de 2011	Dispõe sobre as Diretrizes e Normas para Cumprimento dos Tempos Pedagógicos.	Resolução
Resolução nº 01, de 09 de Janeiro de 2012	Estabelece diretrizes e normas para a elaboração do adendo/adequação, para o ano de 2012, ao Projeto Pedagógico de 2011, das unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação e das instituições privadas de Educação Infantil do Município de Campinas.	Resolução
Resolução nº 02, de 25 de Janeiro de 2012	Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas/turmas em caráter de substituição ao longo de 2012, aos professores de Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da EJA Anos Finais, que se encontram em regimes jurídicos denominados Titular de Cargo Efetivo ou Função Pública ou Função Atividade e substitutos em situação de processos Transitados em Julgado Estáveis (TJEs).	Resolução
Lei nº 14.252, de 02 de Maio de 2012	Dispõe sobre a matrícula de deficientes físicos e mentais nas creches e escolas da rede pública municipal de ensino	Resolução
Decreto nº 17.605, de 05 de Junho de 2012	Regulamenta a Lei nº 13.673, de 16 de setembro de 2009, que " Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino no município disponibilizar a carteira escolar inclusiva e dá outras providências".	Decreto
Comunicado SME 97/2012, 27 de Junho de 2012	Comunica aos senhores Diretores educacionais que estão à disposição das escolas os materiais constantes no anexo I e II.	Comunicado
Resolução SME/FUMEC nº 04/12, de 27 de Julho de 2012	Fixa normas para processo seletivo relativo à participação de Servidores da SME e da Fumec em cursos de formação, ofertados pela SME e dá outras providências.	Resolução
Decreto nº 17.646, de 12 de julho de 2012	Regulamenta o programa de transporte escolar municipal gratuito no município de Campinas e dá outras providências.	Decreto

Portaria SME nº 60/12, de 19 de julho de 2012	Institui três grupos de trabalho, os quais terão 15 dias para apresentar uma proposta do valor per capita para financiamento das entidades conveniadas de educação infantil, educação especial e abrigos.	Portaria
Comunicado nº 140/12, de 18 de outubro de 2012	Informa o valor <i>per capita</i> para o ano letivo de 2013 às Entidades Conveniadas que oferecem Programas Complementares de Educação Especial,	Comunicado
Termos de Contrato nº 03/12; nº 04/12; nº 05/12; nº 07/12; nº 08/12; nº 09/12; nº 10/12; nº 11/12; nº 12/12; nº 13/12; nº 14/12; nº 15/12; nº 16/12; nº 17/12; nº 18/12; nº 19/12; nº 20/12; nº 21/12; nº 22/12; nº 23/12; nº 24/12; nº 42/12; nº 43/12; nº 44/12; nº 45/12; nº 46/12; nº 47/12; nº 48/12; nº 49/12; nº 59/12; nº 65/12.	Termos para execução de programas complementares de educação especial a serem desenvolvidos por entidades em conforme a proposta pedagógica e em consonância com as diretrizes da SMEC	Processo administrativo
Demonstrativo por função referente ao 1º bimestre de 2012	Demonstrativo da dotação anual e empenho de recursos da prefeitura municipal de Campinas	Demonstrativo da Lei de Responsabilidade Fiscal

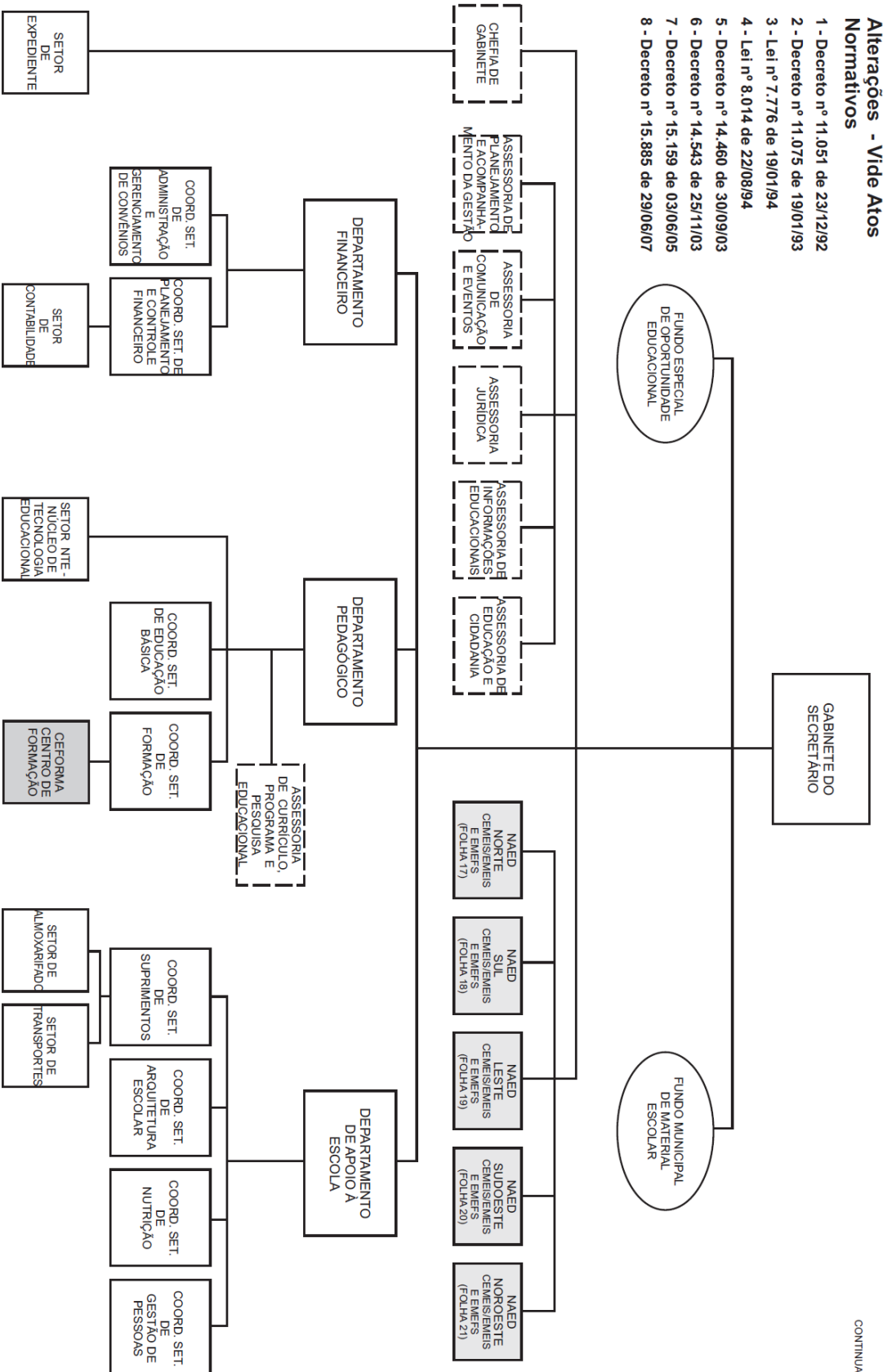
**APÊNDICE B**

Protocolo de registros para análise de documentos sobre as políticas de educação especial da Smec

1. Conceituação de educação especial		
Documento	Conteúdo do documento	Descrição do conteúdo
2. Locus de matrícula do público-alvo da educação especial		
Documento	Conteúdo do documento	Descrição do conteúdo
3. Definição do público-alvo da educação especial		
Documento	Conteúdo do documento	Descrição do conteúdo
4. Formação continuada dos profissionais que atuam com o público-alvo da educação especial		
Documento	Conteúdo do documento	Descrição do conteúdo
5. Organização dos serviços da modalidade educação especial		
Documento	Conteúdo do documento	Descrição do conteúdo
5.1. Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos públicos da Smec		
Documento	Conteúdo do documento	Descrição do conteúdo
5.2 Organização e serviços de educação especial em estabelecimentos privados conveniados com a Smec		
Documento	Conteúdo do documento	Descrição do conteúdo

**Alterações - Vide Atos Normativos**

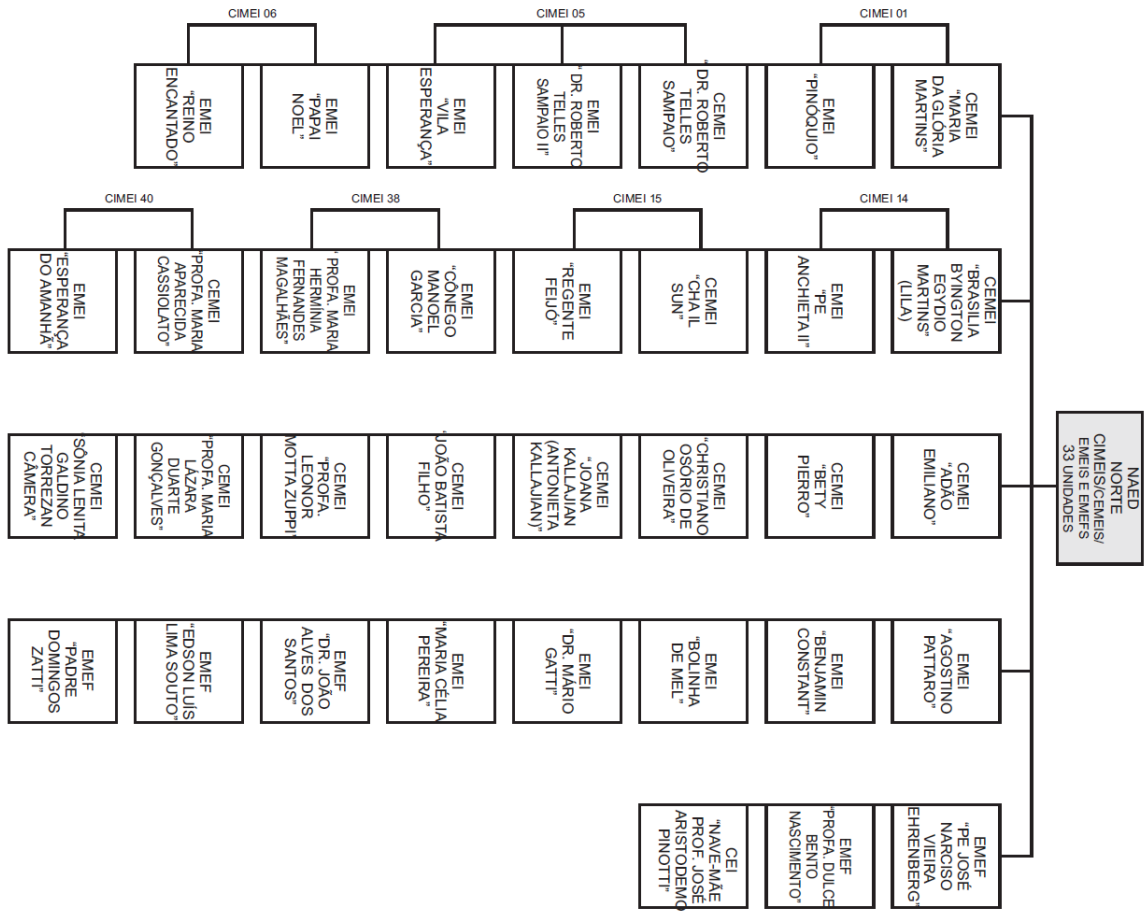
- 1 - Decreto nº 11.051 de 23/12/92
- 2 - Decreto nº 11.075 de 19/01/93
- 3 - Lei nº 7.776 de 19/01/94
- 4 - Lei nº 8.014 de 22/08/94
- 5 - Decreto nº 14.460 de 30/09/03
- 6 - Decreto nº 14.543 de 25/11/03
- 7 - Decreto nº 15.159 de 03/06/05
- 8 - Decreto nº 15.885 de 29/06/07



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**LEI Nº 10.248 DE 15 DE SETEMBRO DE 1.999**

**Unidades Educacionais  
Vide Atos Normativos**

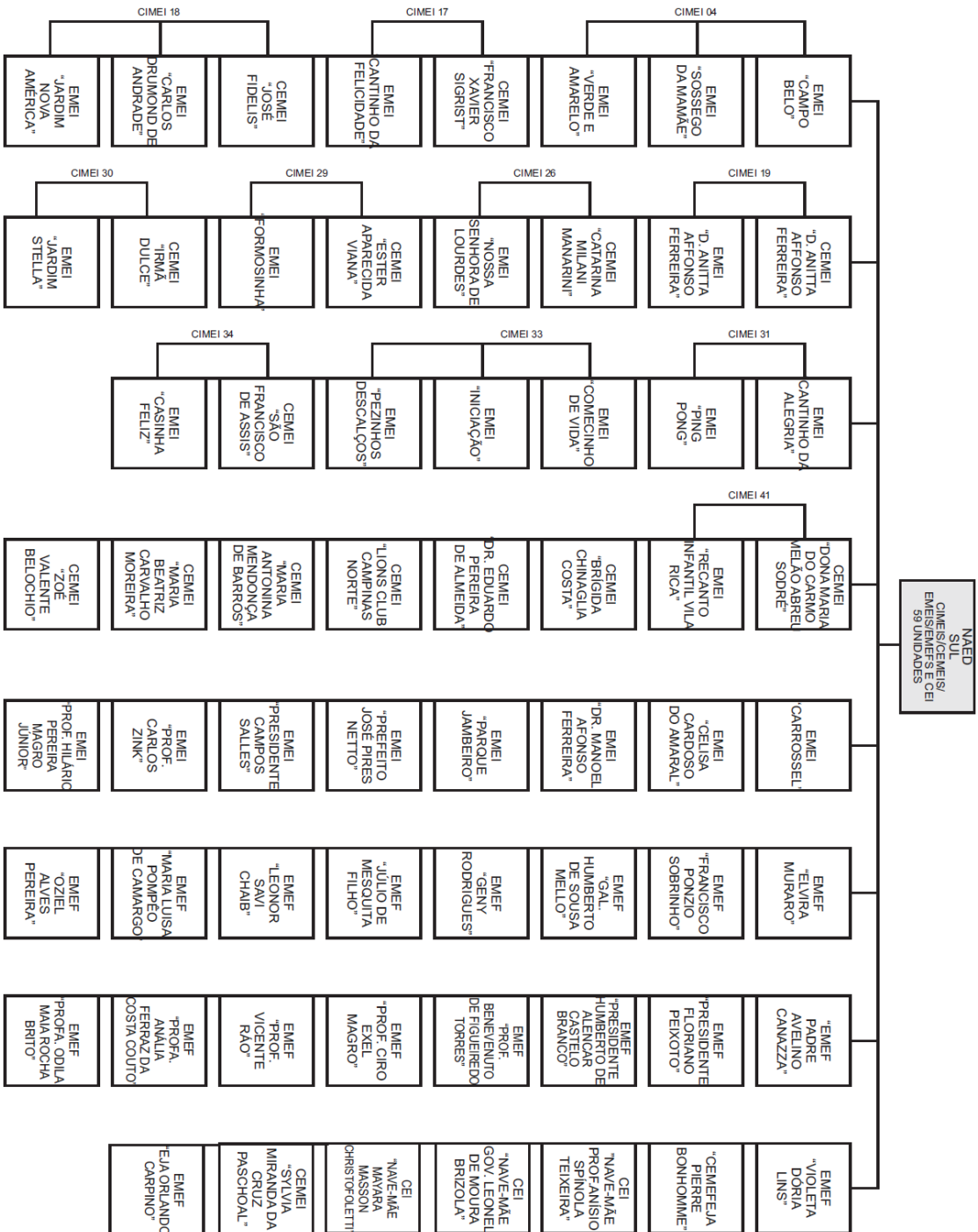
- 1 - Lei nº 302 de 30/12/49
- 2 - Decreto nº 357 de 27/12/51
- 3 - Lei nº 1.926 de 26/09/58
- 4 - Decreto nº 1.355 de 31/01/59
- 5 - Lei nº 2.265 de 17/02/60
- 6 - Lei nº 3.400 de 10/12/65
- 7 - Decreto nº 2.916 de 03/02/67
- 8 - Decreto nº 3.101 de 20/02/68
- 9 - Decreto nº 3.179 de 11/06/68
- 10 - Decreto nº 3.244 de 20/08/68
- 11 - Decreto nº 3.604 de 16/03/70
- 12 - Decreto nº 4.928 de 20/08/76
- 13 - Decreto nº 5.062 de 25/01/77
- 14 - Decreto nº 5.168 de 06/06/77
- 15 - Decreto nº 5.172 de 20/06/77
- 16 - Decreto nº 5.205 de 19/08/77
- 17 - Decreto nº 5.264 de 25/10/77
- 18 - Decreto nº 5.265 de 25/10/77
- 19 - Decreto nº 5.363 de 01/03/78
- 20 - Decreto nº 5.371 de 21/03/78
- 21 - Decreto nº 5.389 de 03/05/78
- 22 - Lei nº 13.875 de 25/06/10



**LEGENDA:**  
 CIMEI - CENTRO INTEGRADO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 NAED - NÚCLEO DE AÇÃO EDUCACIONAL DESCENTRALIZADO  
 CEMEI - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 EMEI - ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 EMEF - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
 CAIC - CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E ADOLESCENTE  
 CEI - CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**SME**  
**LEI Nº 10.248 DE 15 DE SETEMBRO DE 1999**

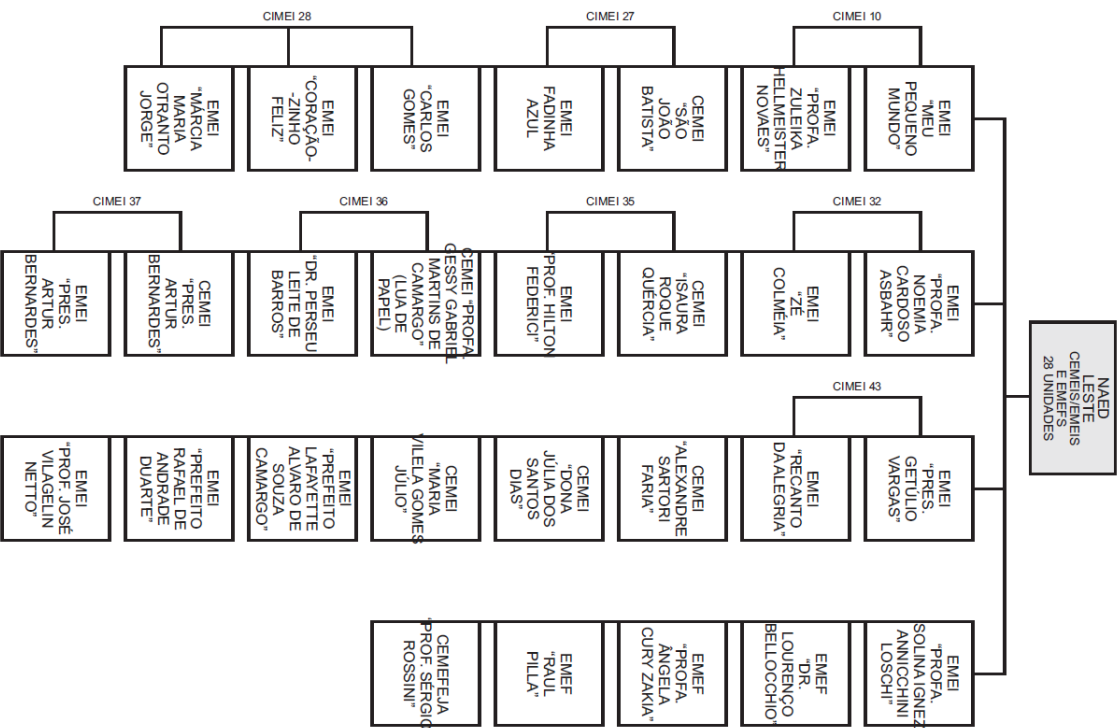




SME  
LEI N.º 10.248 DE 15 DE SETEMBRO DE 1999

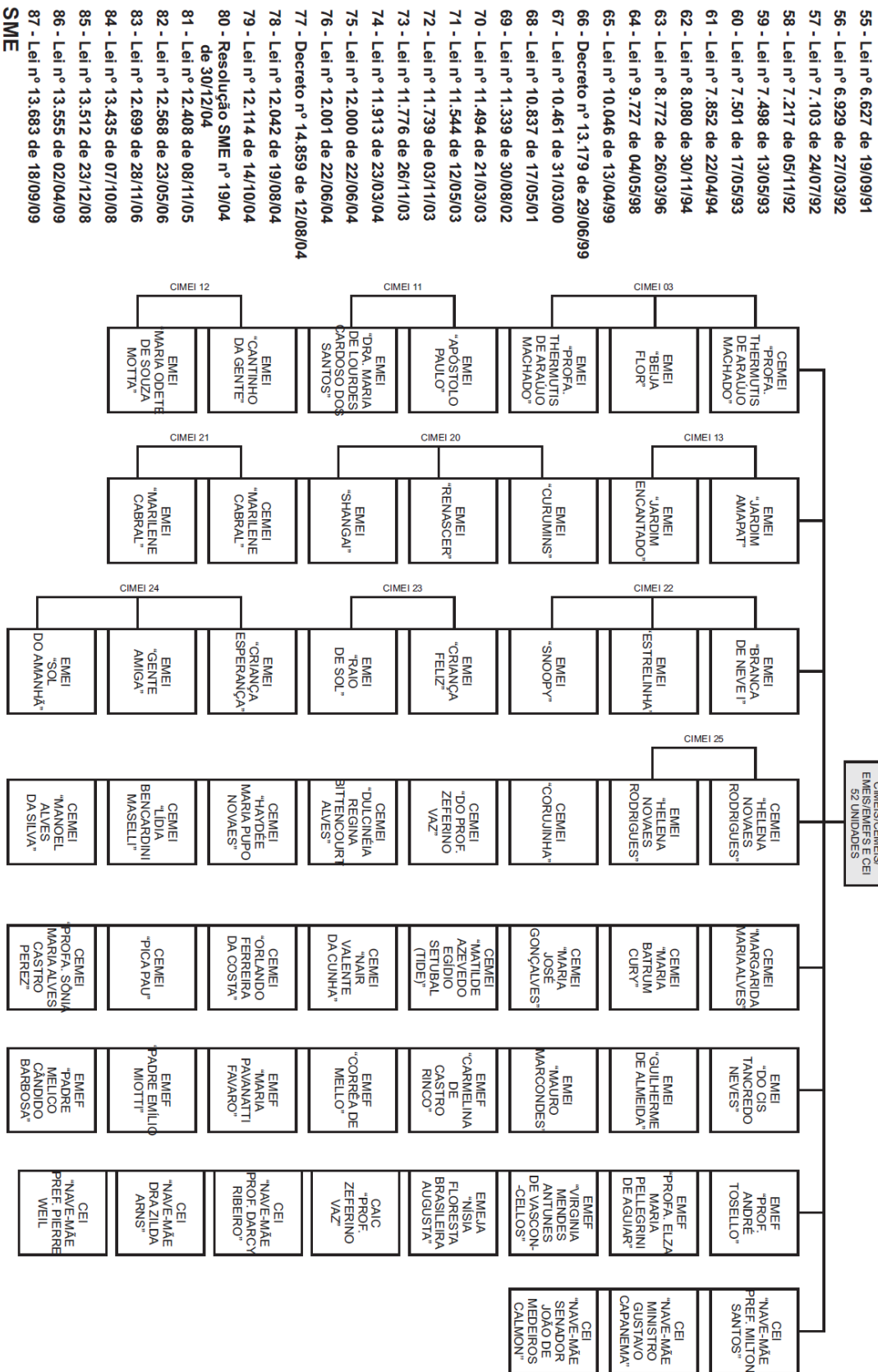
**Unidades Educacionais  
Vide Atos Normativos**

- 23 - Decreto nº 5.391 de 04/05/78
- 24 - Decreto nº 5.499 de 06/10/78
- 25 - Lei nº 4.874 de 10/04/79
- 26 - Decreto nº 5.972 de 10/03/80
- 27 - Decreto nº 5.973 de 10/03/80
- 28 - Decreto nº 5.974 de 11/03/80
- 29 - Decreto nº 6.093 de 11/07/80
- 30 - Decreto nº 6.444 de 18/03/81
- 31 - Decreto nº 6.481 de 07/05/81
- 32 - Decreto nº 6.564 de 31/07/81
- 33 - Lei nº 5.161 de 24/11/81
- 34 - Decreto nº 6.830 de 10/12/81
- 35 - Decreto nº 6.971 de 18/02/82
- 36 - Decreto nº 7.031 de 12/04/82
- 37 - Decreto nº 7.032 de 12/04/82
- 38 - Decreto nº 7.033 de 12/04/82
- 39 - Decreto nº 7.333 de 27/08/82
- 40 - Decreto nº 7.493 de 30/11/82
- 41 - Decreto nº 7.532 de 16/12/82
- 42 - Decreto nº 7.533 de 16/12/82
- 43 - Decreto nº 7.535 de 16/12/82
- 44 - Decreto nº 7.555 de 29/12/82
- 45 - Decreto nº 7.571 de 04/01/83
- 46 - Decreto nº 7.624 de 20/01/83
- 47 - Decreto nº 7.635 de 25/01/83
- 48 - Decreto nº 7.642 de 26/01/83
- 49 - Decreto nº 7.644 de 26/01/83
- 50 - Decreto nº 7.708 de 01/03/83
- 51 - Decreto nº 8.049 de 05/04/84
- 52 - Decreto nº 8.440 de 29/05/85
- 53 - Decreto nº 8.796 de 08/05/86
- 54 - Lei nº 6.140 de 15/12/89



**SME**  
**LEI Nº 10.248 DE 15 DE SETEMBRO DE 1999**

Unidades Educacionais  
Vide Atos Normativos

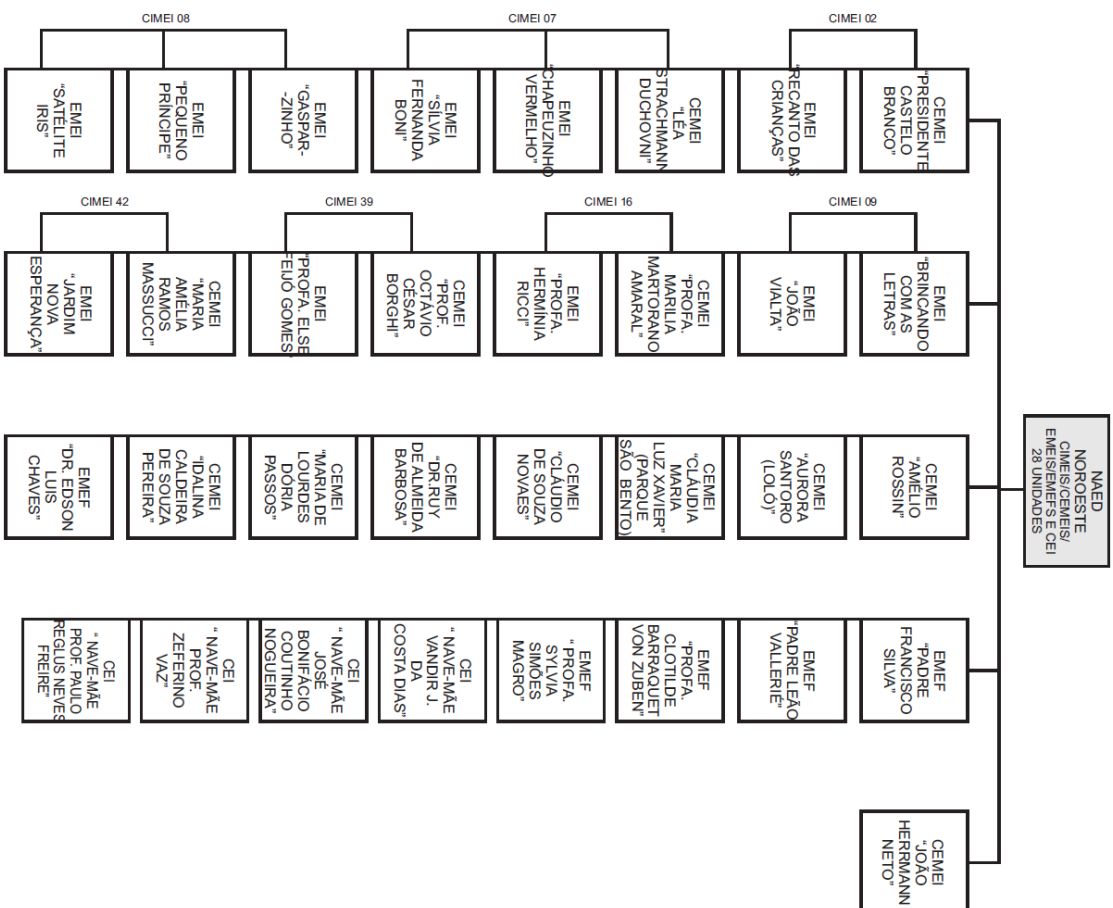


LEI Nº 10.248 DE 15 DE SETEMBRO DE 1999

Unidades Educacionais  
Vide Atos Normativos

88 - Lei nº 13.806 de 26/03/10

89 - Decreto nº 17.308 de 07/04/11



SME  
LEI Nº 10.248 DE 15 DE SETEMBRO DE 1999