

UNIVERSIDADE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AVANÇOS E IMPASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
INCLUSÃO: O CENTRO DE ATENÇÃO À INCLUSÃO
SOCIAL DE DIADEMA

MARLI VIZIM

São Paulo
2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARLI VIZIM

AVANÇOS E IMPASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
INCLUSÃO: O CENTRO DE ATENÇÃO À INCLUSÃO
SOCIAL DE DIADEMA

Tese apresentada à Faculdade de Educação para
obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e
Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lisete Regina Gomes
Arelaro.

São Paulo
2009

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
V864a | Vizim, Marli
Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema / Marli Vizim; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo: s.n., 2009.
221 p. ; grafs. ; tabs. ; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial 2. Professor especializado 3. Inclusão social 4. Gestão democrática da educação 5. Projeto educacional I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient. |
|----------------|---|
-

AVANÇOS E IMPASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: O CENTRO DE ATENÇÃO À INCLUSÃO SOCIAL DE DIADEMA

MARLI VIZIM

Esta Tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Educação, Área de Concentração Estado, Sociedade e Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

Aprovada em:

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, que aprendi a amar e sentir em todos os momentos de minha vida.

Aos meus queridos pais, Joaquim e Maria, pelos seus ensinamentos e pela forma singela de me mostrar a vida, a religião, o trabalho, as formas de estar no e com o mundo, sem perder o encanto. Pela compreensão e paciência, para que essa pesquisa chegasse ao seu termo.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a Lisete Regina Gomes Arelaro, pela confiança e respeito que sempre depositou em mim desde nossas jornadas de trabalho na SECEL e em tantos outros momentos. Em especial, pela orientação, sempre tão carinhosa, nessa minha trajetória, cheia de dúvidas e imprecisões. Agradeço os encontros, as valiosas contribuições e a disponibilidade em continuar me ensinando, com determinação, a luta por uma sociedade mais justa e mais humana, sem perder a ternura e a solidariedade.

À Prof^a Dr^a Rosangela Gavioli Prieto e Prof^a Dr^a Teise e Oliveira Guaranha Garcia, pela contribuição fundamental durante o Exame de Qualificação, pela disponibilidade e acolhimento em tantos outros momentos.

Aos professores e coordenadores do Centro de Atenção à Inclusão Social, por terem contribuído para minha formação profissional, deixando emergir suas experiências. Agradeço, ainda, a cada um na condição de companheiros, nessa trajetória profissional e presentes, mesmo de formas diferenciadas, com tanto afeto, na elaboração desta pesquisa.

À equipe da Secretaria de Educação de Diadema por permitir a realização deste trabalho, o acesso aos dados estatísticos e pelo carinho com que me acompanharam e possibilitaram a sua conclusão.

Ao David e ao Gilberto pela “assessoria técnica” na elaboração dos dados estatísticos.

À Prof^a Maria de Lourdes Ruegger Silva, pela fraterna disponibilidade e pelas sugestões na revisão final deste trabalho.

À minha querida prima Ana Luiza e a Tânia, pela presteza e carinho no trabalho de transcrição.

À equipe de funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação pela paciência, pelas orientações e pela valiosa contribuição durante todo o processo de pesquisa e elaboração deste trabalho.

À equipe de Secretárias do Depto EDA, com profundo carinho, pela presteza e disponibilidade.

Aos componentes do Grupo de Orientandos, companheiros solidários e críticos de encontros prazerosos e que deixa saudade: Percival, Adriana, Luciana, Clóvis, Liliane e Sirlene, pela disponibilidade na leitura, pelas sugestões e críticas, que tanto contribuíram na elaboração final do trabalho.

Aos professores do Colegiado de Pedagogia do Centro Universitário “Fundação Santo André” pelo incentivo e confiança, dividindo comigo momentos da construção desta pesquisa. Agradeço, fraternalmente, o interesse e as contribuições tão gentilmente oferecidos.

Aos professores dos Colegiados de Geografia, História, Matemática, Letras e Ciências Sociais do Centro Universitário “ Fundação Santo André”, pelo estímulo e compreensão.

À Prof^ª Dr^ª Sonia Maria Portela Kruppa, pela confiança sempre demonstrada na minha capacidade e pela generosidade na construção dessa pesquisa, desde sua primeira etapa, sempre tão presente, possibilitando o meu crescimento pessoal e profissional.

À Prof^ª Dr^ª Elisabete Neide Klaus Cacalano, pela sua perseverança e disponibilidade na elaboração do projeto de pesquisa.

A Ligia, Eliana, Ivete, Gouvêa, Marta, Lena, Marli Ancassuerd, Roseli, Lúcia, pelo carinho e pela valiosa amizade. Para Lena, muito obrigada em especial pela valiosa ajuda na correção do trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia da “Faculdade Diadema”, pelo interesse e incentivo.

A Eloína, Val, Ruth, Nadir, Simone, Paula, Lívia e Juca, professores de debates, de projetos, de jornadas de trabalho, na rede pública de Diadema, de encontros solidários, companheiros e amigos na luta pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade, visando à instituição de uma sociedade democrática e socialista.

Aos meus alunos, as crianças, os jovens e os adultos que souberam, com tanto carinho compreender os momentos da minha ausência, mesmo quando estive presente.

A Tânia, companheira e amiga de tantas lutas e de tantos momentos, pela presença afetiva constante.

A minha família – tios, tias, primos e primas, pelo afeto irrestrito que só eles sabem dar.

Ao Quim, pela compreensão e carinho, presente em minha vida, de forma tão especial.

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol,
Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calca a luva!

Quem sob nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo
tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(Cecília Meireles)

Para,
Joaquim e Maria meus queridos pais,
que sempre me ensinam a ser melhor como
pessoa.

VIZIM, Marli, AVANÇOS E IMPASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: O CENTRO DE ATENÇÃO À INCLUSÃO SOCIAL DE DIADEMA.

A pesquisa apresenta uma análise sobre as Políticas Públicas de Inclusão em Diadema, focalizadas nas pessoas com necessidades educacionais especiais, que estão incluídas nas escolas regulares. Para analisar as ações implantadas nas três Gestões estudadas, abrangendo o período de 1993 a 2004, a atuação dos professores especializados do Centro de Atenção à Inclusão Social foi relevante. Nos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa, envolvendo a análise dos documentos oficiais e as entrevistas dos professores especializados, embasadas nos marcos teóricos da gestão democrática, da inclusão, da formação docente e do projeto político-pedagógico emancipador. Uma das hipóteses do trabalho era que a opção por uma escola inclusiva impõe desafios na superação da dicotomia entre a Educação Especial e Comum, não limitada à implantação de serviços de apoio, necessários, porém insuficientes. Diante das desigualdades sociais, ocultadas sob o discurso da igualdade e da diferença, a educação para todos revela-se de forma multifacetada. Abordar os avanços e os impasses na construção da escola de todos e para todos possibilitou rever o papel dos serviços de apoio especializado na construção dos “parceiros” necessários para atender à demanda dos alunos com NEE. Essa articulação efetivamente é sustentada na democratização da gestão, na ruptura das barreiras do trabalho coletivo, que precisa garantir a superação das práticas fragmentadas e descontextualizadas, resultantes do modelo clínico, historicamente presente na Educação Especial, mesmo numa cidade de vanguarda como Diadema.

Palavras-Chaves: professor especializado, Educação Especial, inclusão social, gestão democrática, projeto político-pedagógico.

VIZIM, Marli, IMPROVEMENT AND IMPASSES IN THE POLITICAL POLICIES OF INCLUSION: THE DIADEMA SOCIAL INCLUSION ATTENTION CENTER.

The research shows an analysis about the Political Policies of Inclusion in Diadema, focused on the people with special educational needs who are included in the regular schools. In order to analyze the actions implemented in the three studied administrations, from 1993 to 2004, the action of specialized teachers from the Social Inclusion Attention Center was relevant. In the methodological procedures, the qualitative research was chosen and the official documents analysis and specialized teacher interviews were also taken into account. The research was based on theoretical basis of the democratic administration, the inclusion, the teaching staff training and the emancipative pedagogic political project. One of the hypotheses was that the option for an inclusive school imposes challenges in the overcome of the dichotomy between Special and Regular Education, not limited to the needed but insufficient support service implementation. As the social inequalities are hidden behind the speech of the equality and difference, the education for everybody appears in multifaceted ways. Approaching the improvements and impasses in the construction of a school of everybody and for everybody enabled to review the specialized support service role in the construction of the needed 'partnership' to attend the special educational need student demand. This articulation is effectively sustained within the democratization of the administration, the break of barriers to the collective work that need to guarantee the overcoming of fragmented and decontextualized practices, consequence of a clinic model, historically presented in the Special Education, even in a vanguard city like Diadema.

Key words: specialized teachers, Special Education, social inclusion, democratic administration, pedagogic political project

SUMÁRIO

LISTAS DE GRÁFICOS E FIGURAS.....	xi
LISTA DE QUADROS.....	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A opção pela cidade de Diadema.....	18
1.2 Das justificativas.....	20
1.3 Antecedentes: pesquisa 2002-2006.....	25
1.4 Dos objetivos da pesquisa	29
1.5 Metodologia da Pesquisa	30
1.5.1 As fontes documentais.....	32
1.5.2 As entrevistas dos Professores do CAIS.....	33
CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: algumas indagações teóricas	39
2.1 Inclusão/exclusão: sob a ótica da desigualdade e da diferença.....	39
2.2 Algumas questões legais da educação especial.....	47
2.3 A escola inclusiva.....	54
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO	68
3.1 A questão da democracia.....	68
3.2 A participação e o projeto emancipatório.....	75
3.3 Gestão democrática e formação docente.....	78
CAPÍTULO 4 - ALGUNS ASPECTOS SOBRE A CIDADE DE DIADEMA	91
4.1 A cidade de Diadema.....	91
4.2 Algumas características da rede municipal de ensino na cidade de Diadema.....	96
4.3 Alguns dados da educação especial em Diadema.....	101
4.4 O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no CAIS	103
4.5 Os professores especializados do CAIS	106
CAPÍTULO 5 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: DIALOGANDO ENTRE O CONCEBIDO E O VIVIDO	111
5.1 O que dizem as entrevistas dos professores do CAIS e os documentos oficiais	111
5.1.1 A história da Educação Especial em Diadema.....	112
5.1.2 A criação do CAIS no contexto de Diadema.....	127
5.2.1 Aspectos do trabalho dos professores especializados: o seu cotidiano, suas atribuições e seus desafios.....	133
5.2.2 Princípios e objetivos do projeto político pedagógico (PPP) do CAIS e outras ações existentes no atendimento de pessoas com NEE.....	149

5.3.1 O Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (COMPEDE).....	157
5.3.2 A comunidade e o CAIS.....	160
5.4.1 Formação específica dos profissionais do CAIS.....	165
5.4.2 Saberes específicos no trabalho de inclusão.....	173
5.5.1 Avaliação dos serviços especializados.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	205
Documentos oficiais da rede de ensino de Diadema.....	214
Sites consultados	219
APÊNDICE.....	220

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1. Brasil. Evolução do atendimento de alunos com NEE matriculados em escolas regulares e escolas especializadas no período de 1998-2005.....	83
Gráfico 2. Distribuição da população em faixa etária – escolar Seade 2007.....	95
Gráfico 3. Diadema. atendimentos nas Salas de Recursos e de Apoio Pedagógico – manhã, tarde e noite – CAIS – 2008.....	104
Gráfico 4. Diadema. Distribuição por instâncias administrativa nas salas especializadas do CAIS – 2008	105
Gráfico 5. Diadema. Fluxo do número de professores do CAIS – 1993 a 2008.....	108
Gráfico 6. Diadema. Fluxo dos atendimentos no CAIS – 1993 a 2008.....	109
Figura 1. Mapa da Grande São Paulo	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Crescimento populacional de Diadema de acordo com o último Censo Demográfico - IBGE 2000	93
Quadro 2. Quantificação e identificação dos profissionais do CAIS – 2008.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Peculiaridades populacionais de Diadema, segundo Censo Populacional, IBGE, 2000	93
Tabela 2. Diadema. População atual da cidade, Seade 2007.....	94
Tabela 3. Diadema. População distribuída em faixas etárias, Seade 2007.....	94
Tabela 4. Diadema. Distribuição dos níveis e modalidade de ensino nas escolas das redes municipal e estadual na cidade de Diadema	97
Tabela 5. Diadema. Distribuição geográfica das escolas municipais de Diadema.....	98
Tabela 6. Diadema. Distribuição geográfica das escolas municipais e conveniadas, 2008	99
Tabela 7. Diadema. Número de alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental.....	99
Tabela 8. Diadema. Números de alunos matriculados em EJA na rede regular de ensino municipal – 2004,2006 e 2008.....	100
Tabela 9. Diadema. Dados de atendimento de jovens e adultos no MOVA-2004 a 2008..	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Art./art. – artigo

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAIS – Centro de Atenção à Inclusão Social

CEB – Câmara de Educação Básica

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

COCEPE – Comissão Organizadora do Censo Especial para Pessoas Excepcionais

COMPEDE – Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência e Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência

CUFSA – Centro Universitário Fundação Santo André

DA – Deficiência\deficiente auditivo

DASC – Departamento de Ação Social e Cidadania

DECE – Departamento de Educação, Cultura e Esporte

DEPED – Departamento de Educação de Diadema

DF – Deficiência\deficiente física(o)

DGD/TGD – Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Transtornos globais do desenvolvimento

DM – Deficiência\deficiente mental

DMu – Deficiência múltipla

DV – Deficiência\deficiente visual

EDAC – Educação dos distúrbios da áudio-comunicação

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

E.M. – Escola Municipal

E.M.E.E. – Escola Municipal de Educação Especial

E.M.E. I. – Escola Municipal de Educação Infantil

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GIM – Grupo de Intervenções Metodológicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEM – Instituto de Diadema de Educação Municipal
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MOVA – Movimento de Alfabetização
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ONU – Organização das Nações Unidas
ONG – Organização Não-governamental
PAP – Plano de Ação Pedagógicas
PATP – Professor Assistente Técnico Pedagógico
PC – Paralisia Cerebral
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PMD – Prefeitura Municipal de Diadema
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPD – Pessoa Portadora de Deficiência
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
Q.M.E. – Quadro de Movimentação Escolar
RECAD – Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente de Diadema
Res. – Resolução
SAP – Sala de Apoio Pedagógico
SAP-DM – Sala de Apoio Pedagógico de Deficiência Mental
SAP-DF – Sala de Apoio Pedagógico de Deficiência Física
SAP-DGD – Sala de Apoio Pedagógico de Distúrbio Global do Desenvolvimento
SAP-TGD – Sala de Apoio Pedagógico de Transtornos Globais do Desenvolvimento

SAP-DM-EJA – Sala de Apoio Pedagógico de Deficiência Mental em Educação de Jovens e Adultos

SAMPe (S.A.M.Pe.) – Serviço de Adaptação de Material Pedagógico

SASC – Secretaria de Ação Social e Cidadania

Seade – Sistema Estadual de Análise de Dados – Fundação Seade

SR – Sala de Recursos

SR-DA – Sala de Recursos de Deficiência Auditiva

SR-DF – Sala de Recursos de Deficiência Física

SR-DV – Sala de Recursos de Deficiência Visual

SECEL – Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

SE – Secretaria de Educação de Diadema

SEE – Serviço de Educação Especial

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Em se tratando de Políticas Públicas de Inclusão, os programas de governo, principalmente nos países em desenvolvimento tornam a educação uma prioridade. Propor a inclusão de todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, foi o apelo lançado aos países como o Brasil, signatários de documentos internacionais.

O direito de toda pessoa à educação proclamado no art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é reafirmado em ulteriores documentos, como: o art. 205, da Constituição Federal do Brasil (CF), de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Carta de Salamanca (1994), entre outros. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais¹ (NEE), inclusive aqueles com deficiência, outrora aceitos em escolas ou classes especiais, matriculados em escolas regulares, configura um dos aspectos da educação inclusiva.

Estabelecer uma Educação Inclusiva significa “uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais”(GLAT, et.al. 2006). As escolas regulares sob a orientação da educação inclusiva devem se constituir em meios capazes de combater as atitudes discriminatória (UNESCO, Salamanca 1994).

A prática de incluir os alunos com necessidades educativas especiais configura-se como a forma “mais avançada de democratização das oportunidades educacionais” (BUENO, 1999), em termos de garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem com sucesso de todos, nas escolas regulares. Neste sentido, os avanços obtidos em termos legais impõem aos sistemas escolares, ousadia e desafios.

As Políticas Públicas de Inclusão adotadas pelos Municípios, Estados e a União, encetadas pelas orientações nos documentos já apontados, têm promovido diferentes ações para atender as necessidades específicas dos alunos com NEE, especialmente aqueles com deficiência, seja na implantação de serviços de apoio, nas alterações das estruturas físicas, na acessibilidade, na formação docente, entre outros. Em se tratando da implantação da Política Pública de Inclusão, há discrepância diante das diferentes condições político-sociais e econômicas dos 5.564 municípios brasileiros.

Para compreender a complexidade de transformar as escolas em escolas inclusivas, que contemplem no seu cotidiano diferentes serviços de apoio especializados, capazes de

¹ Este termo, utilizado na Carta de Salamanca (1994, p.7), “[...] refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares [...]”. Esse trabalho utilizará o termo “necessidades educacionais especiais” adotado pela Res. CNE/CEB 02.2001.

agregar a diversidade de alunos com qualidade de ensino, essa pesquisa realizou estudos sobre **a evolução de ações implementadas no município de Diadema, Estado de São Paulo, no campo da Educação Especial, como forma de consolidar uma escola de e para todos.**

A pesquisa analisou as ações políticas expressas em documentos do município de Diadema desde a implantação do Projeto de Integração (1993) até o ano de 2004, quando da re-inauguração do Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS). Este Centro Especializado congrega diferentes serviços de apoio e será detalhado no decorrer do trabalho. A pesquisa se restringe a avaliar a atuação dos professores especializados que compõem a equipe do CAIS e utilizará, conjuntamente, as entrevistas destes profissionais como meio de captar em que medida o trabalho desenvolvido por esta equipe representa um marco para a consolidação da Escola Inclusiva, enquanto um espaço democrático e de direito de e para todos.

A opção pelos professores especializados do CAIS deu-se exatamente por serem eles os profissionais que iniciaram o Projeto de Integração, por meio do serviço de apoio, professor itinerante na perspectiva de promover uma orientação integradora capaz de atender às necessidades educativas especiais das crianças matriculadas na educação infantil da rede municipal. De acordo com a Carta de Salamanca (1994, p.10) “[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos [...]”.

1.1 - A OPÇÃO PELA CIDADE DE DIADEMA

A escolha pela cidade de Diadema deu-se entre outros, pelas seguintes razões:

- é um município que faz parte da Grande São Paulo, e integra o Consórcio dos Municípios da região;
- esta cidade tem sido governada, de forma quase ininterrupta, nos últimos 20 anos por governos do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo a primeira gestão, 1983-1988, interrompida somente na gestão 1997-2000. Nessa ocasião, o Prefeito eleito era filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), ainda que no seu primeiro mandato fora eleito pelo PT, para a primeira gestão deste Partido em âmbito nacional e um dos fundadores desse Partido;

- as políticas públicas implantadas deram prioridade à participação popular, entendida como política que possa favorecer aos cidadãos um movimento de tomar consciência da divisão do mundo, entre opressores/oprimidos, ricos e pobres. Que todos temos o direito e o dever de ajudar a definir as políticas e a participação da vida social e política nas comunidades;
- em sucessivas gestões, inclusive àquelas foco desta pesquisa, a tríade das diretrizes se manteve: democratização da gestão, democratização do acesso e permanência e qualidade de ensino.
- esse município, emancipado em 1959, possui a segunda maior densidade demográfica do Brasil, atualmente com uma população de aproximadamente 390.000 habitantes (Seade/Projeção, 2007), numa área somente de 30,7 km²;
- na gestão 1993-1996 foi implantado o Projeto de Integração, hoje denominado “Programa de Inclusão”; nas diferentes Gestões, desde sua implementação, houve avanços significativos;
- o Programa de Inclusão combina diferentes serviços de apoio especializado que constitui o Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS);
- este Programa de Inclusão foi premiado no ano 2000, pelo “Programa de Gestão Pública e Cidadania” promovido pela Fundação Getúlio Vargas, como um dos que melhor atendia às necessidades sociais e promovia a integração das pessoas com NEE;
- em decorrência desta premiação este Centro foi ampliado e equipado com investimento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que fez dele uma referência nacional;
- a cidade foi foco de uma pesquisa em políticas públicas durante o período de 2002-2006, de cuja equipe fiz parte, ocupando, na ocasião, diferentes posições: de pesquisadora, de professora de educação especial, de formação docente em nível superior e de Chefe de Divisão da Educação Especial, na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL), atualmente denominada de Secretaria de Educação (SE).

1.2 -DAS JUSTIFICATIVAS

Os avanços ocorridos em termos legais² como forma de alterar a situação de atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) têm se mostrado insuficientes no país. Atualmente, a terminologia “necessidade educacional especial” tem sido aplicada àqueles educandos matriculados nos sistemas de ensino que necessitem dos serviços de Educação Especial.

O art. 3 da Resolução CNE/CEB 02/2001 define que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Observa-se que o uso do termo “recursos e serviços educacionais” fora apontado por Mazzotta para indicar “as várias alternativas de organização do atendimento educacional, abrangendo desde os **auxílios especiais** proporcionados no ambiente comum ou regular de ensino até os **serviços especiais** desenvolvidos em situações mais restritivas ou segregadas.” (1982, p.42, grifos do autor).

Em relação ao atendimento educacional especializado, no campo das políticas públicas, algumas pesquisas foram realizadas, dentre as quais destacamos: Picchi, (1999), Prieto, (2000), Silva, (2000) e Garcia, (2004). Nestes estudos, a evolução das ações em políticas públicas demonstra que o atendimento educacional especializado conviveu sempre, no Brasil, com instituições privadas. O descompasso dos textos legais e a implementação de ações demonstram a escassez de “[...] auxílios especiais” capaz de: “... matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos [...]” (art.2, da Res. CNE/CEB 02/2001).

² Consultar a Constituição Federal de 1988; a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990); a Declaração de Santiago (1993); as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (ONU,1993); a Carta de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96; as Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica (2001), entre outros. Todos estes documentos direcionam as políticas educacionais na perspectiva de uma educação para todos; alguns dão maior ênfase à igualdade de direitos às oportunidades de educação, lazer e trabalho, alguns vão indicar, de forma mais explícita, ações voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais.

Na garantia legal de promover Políticas Públicas de Inclusão, no caso específico das pessoas com necessidades educacionais especiais, o termo designa todos aqueles educandos que apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superproteção, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (ibidem, artigo 5º).

Da classificação dos alunos indicados para o atendimento da Educação Especial, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71 até à Política Nacional de Educação Especial de 1994, verifica-se uma ampliação e uma mudança de designação dos educandos. Até a LDB atual – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 - o atendimento da Educação Especial limitava-se às pessoas com deficiência física, mental, múltipla e sensorial, condutas típicas e os superdotados.

O uso do termo “necessidades educacionais especiais” traz uma possibilidade de promover recursos e serviços especializados, antes limitados apenas àqueles educandos com deficiência, para uma diversidade maior de alunos.

Embora as Políticas Públicas de Inclusão possam contemplar as questões relativas à Educação Especial, é preciso revisar os discursos e as propostas políticas sob a alegação do princípio da igualdade garantido em lei. Quando o atendimento educacional especializado indica a garantia dos alunos da Educação Especial frequentarem “preferencialmente³” as escolas regulares (art. 58, LDB 9394/96), a existência de recursos e serviços especializados não pode prescindir formas disfarçadas de inclusão como forma de naturalizar práticas pedagógicas discriminatórias, que se “[...]legitimam ora pela ausência de recursos especiais que lhes permitam estar e ficar no sistema escolar, ora pela indevida exclusão desse segmento da população do ensino comum [...]” (PRIETO, 2000, p 25).

Deve-se, também, considerar que, neste debate de inclusão/integração as Políticas Públicas de Inclusão voltadas para as pessoas com NEE têm sido confundidas com “algo moderno”, quando, já na década de 70, havia a proposta de incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares (MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1999; JANNUZZI, 2004).

³ Segundo Carvalho (1997), o termo “preferencialmente” indica sempre uma escolha, o que denota no caso da Educação Especial, opção pelo atendimento educacional segregado e/ou integrado na escola do ensino regular.

Como professora de educação especial, em curso de Pedagogia⁴ e Licenciaturas, já atuei em diferentes serviços especializados, como: classes especiais em rede pública; escolas especiais privadas; professora itinerante e atualmente, em sala de apoio pedagógico, na rede municipal de ensino de Diadema. Nesta trajetória profissional também ocupei funções na Secretaria de Educação desse município, como Assistente Técnico-Pedagógica e Chefe de Divisão da Educação Especial. Durante todo este tempo, tive oportunidade de aprofundar estudos, em cursos de especialização e mestrado, conjuntamente com outras atividades relacionadas a cursos, palestras e assessorias em diversas instituições e municípios.

As questões relativas à Educação Especial e à Educação Inclusiva sempre nortearam minha prática profissional, tanto no estímulo aos estudos quanto na necessidade de compreender a complexidade das Políticas Públicas de Inclusão, direcionadas ao atendimento de pessoas com NEE em escolas regulares. As mudanças ocorridas no sentido de promover uma escola inclusiva mobilizaram-me no aprofundamento dessa pesquisa em face de alguns aspectos:

- evolução na implementação de ações políticas no município de Diadema;
- investimentos feitos na formação continuada de professores especializados ou não;
- singularidade na organização do CAIS;
- indagações acerca da concepção de inclusão e de gestão democrática.

Para além dos avanços em termos de promoção da universalização do ensino, as conquistas dos direitos de diversos segmentos sociais, entre eles as pessoas com deficiência, têm mostrado um debate, por vezes, circunscrito a grupos de profissionais e movimentos sociais de pais e pessoas com deficiência. Nessa luta por uma “escola inclusiva”, reorganizada em alguns aspectos, como adaptações curriculares, recursos, estratégias, tempo e espaço, formação docente, como forma de assegurar uma educação de qualidade para todos, as modificações quase sempre são interrompidas pela descontinuidade dos governos.

De fato, consolidar o direito à educação de todos no Brasil, com qualidade de ensino, é reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminá-las, também sem categorizar a Educação Especial e a Comum. Mazzotta (2001) alerta para o fato do uso da linguagem vir a causar dificuldades de entendimento, bem como que certas verdades podem ser amplamente divulgadas e assimiladas, sob o risco da dissimulação. A troca de termo - integração para

⁴ Trabalhei por mais de cinco no Curso de Pedagogia na habilitação em deficiência mental, no Centro Universitário “Fundação Santo André”, e continuo na área de formação desse docente, atualmente em cursos de especialização e pós graduação *lato sensu*.

inclusão - não significa em si a transformação necessária na organização do trabalho pedagógico.

Bobbio (1986, p.18), reiterado por Mazzotta (1996) afirma que:

[...] a dificuldade de conhecer o futuro depende também do fato de que cada um de nós projete no futuro as próprias aspirações e inquietações, enquanto a história prossegue o seu curso indiferente às nossas preocupações, um curso aliás formado por milhões e milhões de pequenos, minúsculos, atos humanos que nenhuma mente, mesmo a mais potente, jamais esteve em condições de apreender numa visão de conjunto que não tenha sido excessivamente esquemática e portanto pouco convincente [...].

As mudanças necessárias para concretizar a escola inclusiva vão além da tradução explicitada por Mantoan quando a autora esclarece que o objetivo da integração “é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído”, enquanto que a inclusão implica em “não deixar ninguém no exterior do ensino regular desde o começo da vida escolar”. (MANTOAN, 2003, p.24).

Assimilar a complexidade do termo “inclusão” no contexto político, social e econômico exige dimensionar as ações políticas nesta direção. Tomar consciência deste processo apresenta-se como um desafio incomensurável, visto que o poder estabelecido nas sociedades capitalistas não domina apenas os indivíduos; abrange seus corpos, seus gestos, seus desempenhos cotidianos (FOUCAULT, 1979).

A dicotomia existente entre Educação Especial e Comum, bem como a política de privatização, na qual as instituições privadas utilizam-se de recursos públicos no atendimento dos alunos da educação especial (SILVA, 2000), tem produzido polêmica em relação à presença dos alunos com NEE em escolas regulares.

Ao mesmo tempo, considerar que a escola regular precisa ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais, sem avaliar o enredamento de transformação do sistema é depositar, unicamente na instituição, a responsabilidade de dar conta de todos os alunos, tarefa ainda não cumprida com alunos denominados “normais” (BUENO, 1999).

Os avanços conquistados nos documentos legais não podem ser desconsiderados, quando da incorporação da Educação Especial na concepção de Educação Inclusiva. Entretanto, a implantação de ações na direção de promover as Políticas Públicas de Inclusão não representam a tradução direta dos textos legais, mesmo porque “[...] o poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado [...]” (FOUCAULT, 1979, p.221).

A perversidade apresentada em nome de Política Pública de Inclusão, direcionada aos alunos com NEE, esconde o sentido da Educação Especial como modalidade educacional. Assumir a condição de modalidade é impor à Política Pública de Educação Especial a condição de ser “inclusiva” em todos os seus desdobramentos, seja no atendimento aos alunos na escola regular, na classe especial, na sala de recursos, na escola especial, ou outras formas de atendimento especializado. É [...] o conjunto das condições que compõem a sua vida é que vai indicar, de maneira mais apropriada, quais as necessidades que devem ser atendidas em seu processo educacional [...]” (GARCIA, 2004, p.5).

Esta pesquisa também se apóia nos estudos realizados no curso de mestrado⁵ (1993-1997), sobre a representação da deficiência e suas implicações nas práticas pedagógicas, quando da matrícula de alunos com NEE em escolas regulares. Na ocasião, o estudo centralizou-se nos professores das salas comuns da educação infantil que possuíam alunos com deficiência. No processo de inclusão frente às práticas pedagógicas desenvolvidas, pude observar, analisar e demonstrar que os professores das salas regulares conferiam aos indivíduos com deficiência, um agregado de atributos que produziam no outro, atitudes de medo, de angústia, de desejo de não ver naquela pessoa sua diferença, tendo como resultado, atitudes preconceituosas.

As práticas discriminatórias frente às pessoas com deficiência encontram-se configuradas não somente na sua condição física, sensorial e/ou mental, mas centralizam-se na sua condição enquanto sujeito que deve estar “enquadrado” em normas e valores sociais.

A presença do aluno com deficiência na escola regular desorganiza o seu cotidiano; entretanto, à medida que os professores das escolas regulares vão assumindo novos conhecimentos sobre a deficiência do seu aluno, é possível transformar as práticas pedagógicas; na minha Dissertação de Mestrado, pude concluir que:

[...] a ousadia do projeto político de integração da pessoa portadora de deficiência, em Diadema, deu saltos significativos para este movimento de transformação social (...). Avançou também, na questão dos professores de educação especial, vistos como “especialistas” detentores do poder único de educar as pessoas com deficiência. A parceria pedagógica com professores especialistas em educação infantil e especial possibilitou perceber que as trocas pedagógicas podem e devem ser buscadas de forma constante e contínua, uma vez que a procura de caminhos para integração deve ser um compromisso de todos [...]. (VIZIM, 1997, p.155)..

⁵ VIZIM, Marli, A representação da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1997: p.149.

A responsabilidade dos professores especializados na construção dessa parceria pedagógica com os professores das escolas regulares, somou evidências no compromisso de romper com aspectos históricos e políticos da exclusão, por serem eles detentores de conhecimentos específicos sobre os alunos com deficiência.

Do ponto de vista das indagações sobre a atuação do professores especializados, os resultados obtidos na dissertação de mestrado demonstraram a relevância do serviço de apoio, na modalidade “professor itinerante”, no processo de inclusão de alunos da Educação Especial.

1.3– ANTECEDENTES: A PESQUISA DE 2002-2006

Durante o período em que exerci a função de Chefe da Divisão de Educação Especial, (2001-2002), o grupo de gestores da Secretaria de Educação estimulou-me a escrever, com outros docentes que atuavam em universidades, um projeto com a finalidade de avaliar as políticas públicas de inclusão, especialmente aquelas destinadas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

O projeto, realizado em duas fases⁶, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e intitulado “Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com qualidade e formação docente”, envolveu professores, educadores e gestores da Escola Municipal de Educação Especial (E.M.E.E) “Olga Benário Prestes”, do Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS), de quatro escolas municipais, uma de cada região da cidade, além dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL).

Na primeira fase, foi feito um estudo piloto de uma escola municipal de ensino infantil e fundamental, regular e suplência. Na segunda fase, utilizou-se como estratégia de coleta de dados, a abordagem qualitativa. Os instrumentos que compuseram o Relatório Final foram provenientes de duas fontes, a documental e a de campo, englobando também o registro fotográfico. As fontes documentais foram localizadas em várias instâncias do poder público municipal: na Secretaria de Educação (SE), no Departamento de Educação (DEPED), em arquivos da E.M.E.E. “Olga Benário Prestes” e no CAIS. Foi consultado também o Instituto

⁶ Essa pesquisa foi realizada no período de 2002 a 2006, e teve como parceiros a Prefeitura do Município de Diadema (PMD) o Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA) e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenada pela Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, participaram desta pesquisa professores e alunos das três instituições de ensino.

Diademense de Estudos Municipais (IDEM), instituição que reúne documentos referentes às administrações do Partido dos Trabalhadores (PT), não tendo sido possível completar com os dados do Centro de Memória⁷ da cidade, pois um incêndio destruiu uma parcela significativa da sua história.

Todo o material coletado foi organizado por período das gestões administrativas desde 1983 até 2005. Após a leitura e elaboração de breve resumo de cada documento, o material foi catalogado e encadernado em seis (6) volumes.

A coleta dos depoimentos foi realizada por meio da utilização de Roteiro de Entrevista estruturada, gravados com a anuência dos participantes e posteriormente transcritos. Também foi realizado o registro fotográfico dos diferentes espaços das escolas e do CAIS, assim como de diversos pontos da cidade, para análise da acessibilidade.

O estudo teve como objetivos gerais: descrever, analisar e avaliar práticas do poder público que comportam formas de atendimento educacional especializado exclusivo e paralelo ao ensino regular, direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como estabelecer princípios e parâmetros norteadores para a elaboração de programas de formação inicial e continuada para professores. Esses compromissos se desdobraram nos seguintes objetivos específicos:

- 1 - Resgatar, sistematizar e registrar a história da educação especial no município de Diadema, desde 1988, ano de implantação do primeiro Serviço de Educação Especial público em Diadema, até 2005, primeiro ano da Gestão 2005-2008;
- 2 - organizar e analisar os princípios, objetivos e metas da política de educação especial de Diadema⁸;
- 3 - avaliar a coerência entre os princípios, objetivos e metas da educação nesse município com as propostas implantadas e implementadas no período a ser estudado;
- 4 - caracterizar a população com necessidades educacionais especiais que faz uso dos recursos e serviços sociais disponíveis em Diadema⁹;

⁷ Durante o ano de 2004, o Centro de Memória da cidade de Diadema sofreu um incêndio, com perdas significativas do seu acervo tanto fotográfico, quanto documental.

⁸ Quando da elaboração do projeto de pesquisa e da experimentação piloto, ainda não tínhamos plena condição de dimensionar o volume de informações que nos seria disponibilizado pelo sistema de ensino, pois em experiências de pesquisas anteriores em outras redes o acesso fora restrito. Isso nos fez optar por não “organizar e analisar os princípios, objetivos e metas da política educacional geral”, também prevista inicialmente como parte dos objetivos.

⁹ Este objetivo incluía “[...]organizar dados que possibilitem, ainda averiguar quantos são os munícipes sem atendimento e quais suas reivindicações [...]”, mas dado o acúmulo de dados já coletados, essa tarefa foi indicada como uma ação a ser executada pelo poder público em parceria com as organizações não-governamentais (ONGs) e Conselhos da cidade, como, por exemplo, o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (COMPEDE).

5 - criar um banco de dados que permitisse registrar o fluxo do atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais atendidos pelas escolas comuns e pelos serviços de educação especial,

6 - sistematizar indicadores para avaliação de políticas educacionais públicas direcionadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, que possibilitassem indicar para o poder público algumas direções, referenciais para o aprimoramento de seus planos e programas;

7 – estabelecer princípios e parâmetros norteadores para a elaboração de programas de formação inicial e continuada de professores para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando do encerramento da pesquisa, foram feitos encontros com todos os pesquisadores para a devolutiva dos resultados da pesquisa, tanto a equipe de gestores da Secretaria de Educação, como todos os professores especializados do CAIS. A Escola “Olga Benário Prestes” e as outras escolas envolvidas ficaram de fazer agendamentos posteriores devido às dificuldades de reunir todos os professores da escola, em horários comuns.

Dos resultados indicados no Relatório Final (2006, p.262-265) alguns pontos serão levantados para explicitar as razões da pesquisa atual:

[...] no âmbito dos compromissos explicitados nos documentos, foi possível avaliar que os princípios, objetivos e metas demonstraram coerência interna, ao mesmo tempo em que se pôde constatar, inclusive pelos depoimentos dos entrevistados, certo distanciamento entre o planejado e o realizado [...].

Fazer a releitura dos documentos é tarefa necessária para apreender o sentido da gestão democrática enquanto uma das diretrizes do município de Diadema. Ao mesmo tempo em que ela se mantém explicitada nos documentos, os depoimentos dos professores especializados possibilitam avaliar a evolução das ações na concepção de democracia diante da valorização das diferenças, isentas de discriminação, inviabilizadas pelas práticas excludentes.

[...] Outra alternativa, para garantir condições de permanência desses alunos nas escolas classes comuns, apontada pelos entrevistados, é a instalação de unidades do CAIS em diferentes regiões da cidade, descentralizando as salas de recursos e de apoio [...].

A Política Pública de Inclusão indicada neste município valorizava os serviços de apoio. Compreender o sentido da escola inclusiva na relação Educação Especial e Comum, por meio do conceito de inclusão e exclusão, implica englobar o papel do projeto pedagógico emancipatório da escola.

[...] Quanto à formação, durante esse estudo, foi possível constatar que houve duas principais ações, as quais visavam garantir aos professores conhecimentos sobre o campo da educação especial, a ampliação do programa de formação permanente na rede e a garantia de horários de formação em serviço incorporados às jornadas de trabalho dos docentes. Ficou evidenciado também que o município estudado adota como estratégia de formação a “capacitação de agentes multiplicadores”, ou seja, a designação de alguns professores para cursos e outras formas de aprendizado, orientando que se repasse aos demais o conhecimento adquirido. Segundo os entrevistados, essa não tem sido uma prática eficaz. Além disso, os profissionais, especializados ou não, apontam que nem sempre os temas propostos pela administração central foram ao encontro de suas necessidades. Em termos de diretrizes educacionais, foi constatado que a política de formação não tem colaborado para romper com a dicotomia entre educação especial e comum, no sentido de instrumentalizar os professores a atender a toda a demanda escolar. Pelo contrário, está contribuindo para aprofundar a distância entre os professores especializados e os demais. Essa política não atende ao professor da escola comum, que em muitos casos não teve contato com nenhum conteúdo a respeito de necessidades educacionais especiais em sua formação inicial e teria, na formação continuada uma oportunidade de complementar esse estudo. Tampouco atinge os professores especializados que acabam por “optar” em aprofundar estudos em suas especializações iniciais, favorecendo o atendimento fora da escola comum, para grupos de alunos com um tipo específico de deficiência: mental, auditiva, visual ou física [...].

Quanto à formação dos docentes, este também será um aspecto abordado, exatamente pela inexatidão dos saberes levantados, necessários para trabalhar com os alunos com NEE. Sem desconsiderar o papel da formação continuada e o conceito de inclusão, a gestão democrática contribui para analisar a participação dos professores especializados do CAIS na articulação da Escola Inclusiva. Na articulação da gestão democrática e do projeto político pedagógico emancipatório, a formação docente é um dos elementos significativos no investimento das Políticas Públicas de Educação.

Então, a presente pesquisa centraliza-se **na atuação do professor especializado enquanto um potencial articulador da Escola Inclusiva**. Esses professores especializados, por vezes responsabilizados pela transformação da escola, devem garantir a inclusão de alunos com NEE. Nesse processo, refletir sobre o sentido da inclusão, da gestão democrática do projeto emancipatório auxilia a análise do trabalho desenvolvido no município. Destacar, do diálogo entre o concebido e o vivido, a gestão democrática significa que: “ [...] a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos [...]” (PARO, 2007, p.25).

1.4 - DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante da trajetória do município de Diadema, em termos de investimento na implantação e implementação de serviços de apoio especializado voltado para os alunos com necessidades educacionais especiais, o papel do CAIS, enquanto um centro de apoio que agrega diferentes serviços, torna-se o objeto central para a análise da Política Pública de Inclusão. Estudar as Políticas Públicas de Inclusão em Diadema permite-nos discutir algumas questões, tais como:

- A atuação dos professores especializados do CAIS (professores itinerantes, de salas de recursos e de apoio pedagógico), contribui para consolidar a escola inclusiva?
- A existência de serviços de apoio especializado, no modelo do CAIS, favorece a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares?
- Uma adequada formação docente garante a parceria do professor especializado com o da sala de aula regular?
- As ações políticas expressas nos textos legais estão incorporadas em algum grau, nas práticas pedagógicas dos professores especializados?

Nesta proposta, esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar as ações implementadas na Educação Especial, pelos professores especializados do CAIS no município de Diadema.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- identificar e analisar a partir de documentos legais, as Políticas Públicas de Inclusão evidenciada no atendimento de alunos com NEE, diante do binômio inclusão/exclusão;
- analisar o papel da gestão democrática na construção de uma educação para todos;
- avaliar as Políticas Públicas de Inclusão na cidade de Diadema a partir da atuação do professor especializado.

Com base especificamente no trabalho dos professores especializados do CAIS, o estudo focaliza três Gestões: 1993-1996; 1997-2000 e 2001-2004. O período da primeira Gestão justifica-se pela implantação do Projeto de Integração, quando da formação da equipe de professores do serviço itinerante. A continuidade das Gestões possibilita revelar a ampliação dos serviços de apoio especializado até a re-inauguração do Centro Especializado – o CAIS - obra financiada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

1.5 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Para analisar as Políticas Públicas de Inclusão, na atuação do professor especializado, destaco o esforço que me foi necessário para garantir o distanciamento entre ser pesquisador de minha própria prática. Como membro da equipe de professores especializados do CAIS, esta tarefa não se apresentou de forma tranqüila. Como afirma Ludke, M e André, M.E.D. (1986, p.7), colocar “[...] o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça [...]”, possibilita avaliar o estudo sobre políticas públicas de educação não somente pelo viés da informalidade captada pela fala de seus profissionais, como também envolve a formalidade dos textos publicados pelo sistema, em consonância ou não com as dimensões do vivido e do concebido,

A atuação do professor especializado desse Centro se destaca em função da complexidade do trabalho desenvolvido, que oferece diferentes serviços de apoio, alguns deles já implementados anteriormente à promulgação da última LDB, em dezembro de 2006.

Traduzir os documentos e, ao mesmo tempo, entrelaçá-lo com a fala dos professores especializados, implica em considerar a dinâmica deste processo, uma vez que a assimilação do concebido é feita de forma seletiva a partir de crivos pessoais de cada professor especializado. Assim, as avaliações de políticas podem compreender três momentos: antes, durante e após a sua implementação, de tal maneira que podemos considerar que “avaliar significa compreender as atividades, fatos ou coisas avaliadas com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI, I. et al., 2003, p.27).

Esta dimensão da pesquisa confronta as possibilidades de mudanças ocorridas no período de 1993-2004 de forma contextualizada, entre o previsto e o realizado na Política de Educação Especial de Diadema. O revelar desta realidade posta para as pessoas com NEE, precisa incidir também, de forma transformadora para todos, ou seja, a Pedagogia do

Oprimido não pertence mais a eles, - no caso as pessoas com NEE - mas torna-se de todos os homens, num permanente processo de libertação (FREIRE, 1987).

Ao debruçar-me neste exercício, utilizei dois instrumentos de pesquisa: a análise documental e as entrevistas dos professores especializados do CAIS. Belloni (2003) adverte que a avaliação institucional tem como objeto instituições, inclusive aquelas prestadoras de serviços públicos, no caso o CAIS, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.

Revelar a atuação destes professores especializados em termos da descrição de suas práticas na configuração do trabalho desenvolvido pelo CAIS implica em questionar em que medida estes atores sociais, de forma direta ou indireta, estão envolvidos com a ação da Política de Educação Inclusiva sendo autores de sua própria história, capazes de gerar suas próprias alternativas de atuação, o que indica considerar os dois objetivos na avaliação institucional:

[...] Em primeiro lugar ela deve promover uma autoconsciência da instituição. A avaliação adquire importância na medida em que permite aos indivíduos envolvidos conhecerem as limitações com as quais trabalham, bem como sugere um marco de identificação com os ideais buscados [...]. Ao garantir as informações necessárias para a tomada de decisão por parte daqueles a quem esta competência foi delegada em todos os níveis, a avaliação realiza o seu segundo objetivo [...] (BELLONI, 2003, p.22).

A pesquisa trata de considerar os fatos, as atividades, as formulações e as implementações desenvolvidas pelos profissionais do CAIS na construção da Escola Inclusiva. Possibilitar a avaliação institucional deste Centro é adentrar o sistema também por meio de seus planos e projetos como forma de avaliar o proposto e o realizado. A pesquisa expõe esse entrelaçamento dos dados obtidos através das entrevistas e dos documentos oficiais elaborados no âmbito das Gestões analisadas.

Ao considerar o CAIS enquanto um espaço institucional, ainda que ligado à Secretaria de Educação, é necessário avaliar sua autonomia relativa, ou seja, o desafio de promover um maior conhecimento do significado deste espaço, via atuação dos seus profissionais, o que permite analisar a gestão democrática na construção do projeto emancipatório.

No campo da Educação Especial, o estudo da atuação do professor especializado, a partir da concepção de um Centro de Apoio Especializado, cuja abrangência de ações não se limita unicamente ao atendimento do aluno com deficiência, torna-se relevante, uma vez que pesquisas sobre esta temática ainda são escassas.

Trata-se de um Centro de Apoio que congrega diferentes serviços, todos eles desenvolvidos por profissionais do campo da Educação, licenciados em Pedagogia, com habilitação específica na área da deficiência. Alguns Centros de Apoio existentes no país englobam tanto profissionais da educação quanto da saúde, outros centralizam unicamente um tipo de atendimento para uma área específica da deficiência, ou, ainda, a fixação das salas de recursos e de apoio pedagógico estabelecidas nas unidades escolares¹⁰.

1.5.1 -AS FONTES DOCUMENTAIS

Proceder à releitura dos documentos produzidos nestes doze (12) anos, especialmente, aqueles identificados com a política de educação especial desse município, mostra-se desafiador e ao mesmo tempo prazeroso, por reconstruir essa história, ainda que de forma fragmentada e com lacunas.

O processo de localização dos documentos não foi tarefa fácil. Esse procedimento já havia sido realizado na pesquisa de 2002-2006. Do material coletado, serão utilizados os documentos de três Gestões, catalogados em quatro volumes. Foi realizada leitura e elaboração de cada documento, com destaques para as ações no campo da Educação Especial.

Verificam-se, nos documentos, ausência de precisão das datas de sua publicação, geralmente estando explícito o período da Gestão considerada. A organização do material também indicou uma preponderância de documentos no último ano de cada Gestão, bem como um número de documentos variáveis em cada uma delas. Na Gestão 1993-1996, há um volume de documentos sobre a história da educação especial com registros sobre a implantação do Projeto de Integração. Há nesses documentos as primeiras regulamentações sobre a atuação dos professores especializados, itinerantes e de sala de recursos, que serão seguidas nas Gestões posteriores.

Na Gestão 1997-2000, os documentos elaborados pela “Equipe de Educação Especial”, explicitam a continuidade no crescimento quantitativo na implantação de serviços de apoio e do número de atendimentos e de professores especializados. Nessa Gestão, a qualidade dos serviços de apoio do CAIS é reconhecida área de Políticas Públicas da “Fundação Getúlio Vargas”.

¹⁰ Esta pesquisa não fará comparação com a política desenvolvida em outros municípios; entretanto o conhecimento de outras experiências existentes nos municípios da região de Mauá, Santo André, São Bernardo do Campo e São Paulo possibilitam afirmar que a configuração existente no CAIS é singular.

Em reconhecimento a essa premiação na Gestão 2001-2004, as instalações físicas e de recursos materiais do CAIS são ampliadas com o financiamento do BNDES, interessado em ampliar o atendimento oferecido em Diadema.

Desde a primeira Gestão analisada, os documentos foram encadernados numa cronologia. Nas gestões de 1993-1995, 1997-2000 e nos primeiros dois anos da gestão 2001-2002, a coordenação da Divisão de Educação Especial foi feita por um professor da própria equipe do CAIS, o que é um indicativo da participação dos professores no processo de gestão do aparelho de Estado ou dos órgãos da Secretaria de Educação. Nos outros períodos, essa coordenação foi feita por professores da própria rede municipal ou por pessoa externa ao sistema. Todos os professores coordenadores do CAIS foram indicados pelo Departamento de Educação, (DEPED).

1.5.2 -AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DO CAIS

As Políticas Públicas de Inclusão em Diadema especificamente voltadas para as pessoas com NEE colocam os professores especializados do CAIS como interlocutores principais, uma vez que este município antecipa regulamentações nacionais e implanta serviços de apoio denominado “Serviço do Professor Itinerante”, “salas de recursos”; “salas de apoio pedagógico”; conforme § 1º, art. 58 da LDB 9394/96, dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Na coleta dos depoimentos, não tive participação como pesquisadora uma vez que também fui entrevistada. Na avaliação da equipe dos entrevistadores (professores e alunos do CUFSA e da FEUSP), os mesmos ocorreram de forma participativa.

Do CAIS, participaram todos os professores na época vinte (20) mais a professora coordenadora, que não possuía habilitação específica em educação especial. Sua formação era em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Educação Infantil; diferentemente dos professores – todos efetivos – essa função é de livre escolha pela administração central. Somente uma (01) professora do CAIS não participou das entrevistas, pois estava afastada por licença saúde.

Ainda que a implantação deste Projeto de Integração tenha ocorrido no espaço da E.M.E.E¹¹ “Olga Benário Prestes”. Essa escola atende a alunos com deficiência da áudio-comunicação, no ensino fundamental de 1^a. a 8^a. série e não será objeto de estudo; entretanto, alguns aspectos deste serviço serão elucidados para melhor contextualizar esta pesquisa. A equipe de professores especializados que já atuavam na escola e os professores itinerantes, recém contratados, não compartilharam dos mesmos procedimentos. É sabido que as escolas especiais, mesmo sob a orientação de uma proposta de inclusão, ainda podem sustentar o Paradigma da Institucionalização que, historicamente, favoreceu a retirada das pessoas com deficiências de suas famílias ou comunidades e segregadas em asilos, hospícios, e, em outras épocas, em instituições residenciais ou escolas especiais (ARANHA, 2001).

É importante salientar que todos os professores especializados que fizeram parte da implantação do Projeto de Integração (1993) tiveram seu percurso docente em escolas ou classes especiais, exceto dois deles, já possuidores de uma experiência anterior, em modelo de serviço de apoio semelhante, na cidade de Santo André, na Gestão 1989-1992 daquele município.

Ainda que o processo da Escola Inclusiva tenha sido traçado para as duas equipes de professores especializados, - a do CAIS e da Escola Municipal de Educação Especial no primeiro momento, a formação crescente da equipe de professores itinerantes e a criação de outros serviços de apoio, possivelmente, contribuíram para uma cisão nesse processo.

Ao retomar as entrevistas realizadas durante o ano de 2004, dos dezenove (19) professores especializados itinerantes¹², das salas de apoio pedagógico e de recursos, mais o coordenador do CAIS no período de 2003-2004, reli todas elas na íntegra, bem como ouvi a gravação original das mesmas, pois como as transcrições não foram feitas por profissionais da área, foram mantidos todos os vícios de linguagem, as repetições de frases, as dificuldades na compreensão dos termos, ou mesmo de sons que interferiram na gravação. Esse processo foi muito enriquecedor para melhor entender o sentido das respostas obtidas. Além disso, ao ouvi-las, foi possível perceber as entonações de vozes, as pausas, os risos, os questionamentos por vezes com dúvidas, outras vezes a ironia, as repetições de termos, os vícios de oralidade.

Decidi, então, a partir das transcrições originais, destacar excertos significativos sobre diversos aspectos da atuação do professor especializado. Todas as entrevistas foram numeradas como forma de preservar a identidade dos depoentes e o termo de autorização já realizado na pesquisa anterior. No conjunto dos professores - especializados e coordenação -,

¹¹. Doravante será denominada de Escola “Olga Benário”.

¹² Para este trabalho, desconsiderei entrevista dada por mim.

quatro deles, entrevistas E11-E17-E23-E29 apresentaram informações objetivas sobre a história da educação especial em Diadema e da criação do CAIS, por serem recém contratados, e não participantes diretos do processo de implantação dos serviços.

Para apreender a atuação do professor especializado, considerei que o estudo sobre o CAIS explicitava algumas das ações políticas do município de Diadema. Identificar o conhecimento dos entrevistados sobre a história da Educação Especial na cidade e do CAIS, poderia se constituir em interessante alternativa para se avaliar a Política Pública de Inclusão. Além disso, conhecer as ações existentes no planejamento da semana de trabalho desses professores especializados, bem como suas outras participações em espaços na cidade, na promoção da inclusão dos educandos com NEE, permitiria imediatamente identificar a contribuição destes profissionais na implementação da gestão democrática.

Se a educação para a democracia implica numa escola cujas ações são planejadas de formas difusas, no qual a horizontalidade do poder coloque este cidadão integrado ao todo social, de tal maneira que seus anseios, opiniões, sugestões, questionamentos e interesses sejam levados em conta, então este caminho poderia ser uma opção interessante de reflexão e pesquisa. Por fim, fiz uma análise sobre os saberes específicos na formação inicial e continuada dos professores especializados, no desafio de promover a parceria pedagógica com os professores das salas regulares, considerando as questões específicas de formação, de concepção de inclusão e de avaliação do trabalho.

Todos os entrevistados, dezenove (19) professores mais um (01) coordenador, seguiram o mesmo roteiro de entrevista, composto de 28 questões (Apêndice I). As respostas não seguiram a ordem exata das perguntas formuladas, pois houve flexibilidade do entrevistador, frente a cada uma das respostas dadas. O próprio diálogo entre entrevistador e entrevistado favoreceu a antecipação de algumas questões e a supressão de outras. Além disso, o entrevistador pôde solicitar maiores explicações na interação com o entrevistado, tecer comentários, fazer questionamentos, solicitar explicações e esclarecer dúvidas. Lüdke e André (1986) justificam que as pesquisas de cunho qualitativo, quando da aplicação de entrevistas semi-estruturadas, permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações, pois é justamente o questionamento que supera a unilateralidade da observação do outro, ao permitir uma real intercomunicação.

As entrevistas duraram cerca de hora e meia até duas horas de gravação e, em muitas respostas, os entrevistados acabaram perdendo o foco da pergunta e explicitando detalhes de outros aspectos, também elucidativos da sua atuação, enquanto professor especializado, seja

com exemplificações de sua prática pedagógica, de seus saberes experienciais, seja com comparações de outras experiências profissionais.

Para os objetivos propostos nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos foram: leitura dos documentos, destacando-se os aspectos da Política de Educação Especial e leitura de cada uma das entrevistas transcritas, aglutinando-as por temas. Para melhor visualizar, combinei as falas dos professores por meio de excertos escolhidos, convergentes e divergentes, de cada professor entrevistado, e o explicitado nos documentos, com fundamentação teórica.

Isto gerou nove (9) temas, reagrupados em cinco (5) grandes temas, com oito (8) subtemas, assim discriminados:

TEMA 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1. A história da Educação Especial em Diadema.

1.2 A criação do CAIS no contexto de Diadema.

TEMA 2 – OBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS

2.1 Aspectos do trabalho dos professores especializados: seu cotidiano, suas atribuições e seus desafios.

2.2 Princípio e Objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAIS e outras ações existentes no atendimento das pessoas com NEE.

TEMA 3 – A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

3.1 O Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (COMPEDE).

3.2 A comunidade e o CAIS

TEMA 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1 Formação específica dos profissionais do CAIS.

4.2 Saberes específicos no trabalho de inclusão

TEMA 5 – AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Foram desconsideradas as perguntas de número 14 e 15, por tratar-se de tema diretamente ligado à Escola “Olga Benário”; como já afirmado, não será tratada nesta pesquisa. Também foram descartadas as perguntas de número 3,7,8,10,13,17,24 e 28 por não atender aos

objetivos propostos neste estudo, ou porque as respostas já foram obtidas, pois os professores fazem frequentes repetições de assuntos, em diferentes questões.

Esses cinco grandes temas reuniram perguntas do Roteiro de Entrevista. O tema 1 englobou as questões de número 1 e 2, com enfoque na: história da educação especial em Diadema, na criação e na história do CAIS.

Quanto ao tema 2, salientaram-se os relatos da atuação do professor especializado do CAIS em termos de organização do serviço, nos aspectos do trabalho, nas especificidades do cotidiano destes profissionais, assim como a descrição das características do serviço em termos de planejamento das atividades, suas mudanças, avanços e dificuldades nas formas de atendimento. Também esse tema envolveu aspectos do projeto político pedagógico do CAIS, princípios e objetivos do CAIS; para tanto, envolveu as perguntas de número 4, 5, 9, 11 e 12, que foram selecionadas para essa análise.

O tema 3 reuniu as questões de número 6, 16, 18 e 19 na abordagem de ações do CAIS com a comunidade, outras ações na cidade em relação ao atendimento de pessoas com NEE e o Conselho Municipal da Pessoa com deficiência (COMPEDE).

Para abordar o tema 4, foram selecionadas as questões de número 20, 21, 22 e 23 que focalizaram a formação continuada, a formação específica para os profissionais do CAIS e os saberes específicos para trabalhar neste processo de inclusão,

Finalmente, o tema 5 incorporou as questões de número 25, 26 e 27 que tratam da concepção de inclusão e a avaliação dos serviços.

O Relatório desta pesquisa envolve cinco (05) partes: na primeira, discutirei as políticas públicas de inclusão na relação igualdade e cidadania, desigualdade e exclusão, a partir dos estudos de Castel, Martins, Santos, Bourdieu, Arendt, entre outros. Estes autores contribuíram para a reflexão sobre o processo hierárquico dos níveis de integração social, bem como a discussão de critério de normalização apresentado como justificção para classificar os sujeitos em “qualificados” e “desqualificados”, o que consolidaria, no caso destes últimos, as práticas de segregação.

Na segunda parte, o trabalho embasado principalmente nos estudos de Arelaro, Benevides, Freire, Paro, Gramsci e Habermas, defende o sistema democrático como espaço de participação política, na implementação de um projeto social emancipatório, do qual a educação para a cidadania é parte integrante dessa reflexão.

Ao mesmo tempo em que se salienta a participação dos professores especializados, no desafio de construir a escola inclusiva, aponta-se a formação inicial e continuada como elemento relevante para consolidação das parcerias pedagógicas. Autores como, Sacristán,

Contreras, Cunha, Tardif, favorecerão a interlocução dos saberes propostos pelos professores entrevistados.

Na terceira parte, será feita uma contextualização da cidade de Diadema, dando ênfase às questões da educação especial, porém dimensionando aspectos de sua política pública.

A composição da quarta parte trata da releitura das entrevistas dos professores especializados do CAIS e das fontes documentais que possibilitarão a análise e avaliação, analisarão o avanço do município na implementação de ações para a construção da Escola Inclusiva, focada no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para esta análise dos elementos abordados, o estudo apresentado nos capítulos anteriores possibilitará substrato para justificar a relevância do estudo no campo da gestão democrática e do projeto emancipatório na construção da Escola Inclusiva.

Nas considerações finais, apresento as conclusões que o estudo permitiu acerca das dificuldades em consolidar a Escola Inclusiva, mesmo quando há implementação de serviços de apoio especializados que, ocorrendo nos espaços anexos da escola, podem contribuir para a perpetuação da dicotomia entre Educação Especial e Comum.

Julga-se também as formas de gestão democrática, focadas na implantação de conselhos, na eleição de gestores, nas possibilidades de criar o Projeto Político Pedagógico, todos eles importantes, porém não suficientes para romper com práticas discriminatórias, na transformação da escola de todos e para todos. Para além dessas práticas, as possibilidades de incorporar a Política Pública de Inclusão, envolvendo a Educação Especial, exigem que se organize o sistema escolar para todos os envolvidos, o que implica em repensar o sentido da formação continuada, hoje ainda padronizada, fragmentada e descontextualizada, das condições de vida dos alunos.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: algumas indagações teóricas

2.1 - INCLUSÃO/EXCLUSÃO: SOB A ÓTICA DA DESIGUALDADE E DA DIFERENÇA

Na discussão dos aspectos legais da Educação Especial, a reflexão sobre o binômio inclusão/exclusão possibilita ampliar a reflexão sobre o aspecto paradoxal da Escola Inclusiva. Identificar como a escola tem possibilitado a educação das camadas populares, dos mais empobrecidos, das crianças de rua, dos presos, dos indígenas, dos quilombolas, entre outros, faz emergir a controvérsia sobre a inclusão.

De acordo com Jannuzzi (2004, p.192) “ [...] a escola e sociedade influenciam-se reciprocamente, mas não são dotadas da mesma força [...]”; logo, a escola não é somente o espaço da reprodução das injustiças sociais, uma vez que precisa dotar seus educandos de capacidades intelectivas, afetivas, capaz de transformar, concretizar a sociedade mais justa e libertadora. (FREIRE, 1987). Se, por um período na história da humanidade, a sociedade inclusiva era aquela que mantinha práticas eugênicas, justificadas pelo extermínio, isolamento ou castigos voltados para as pessoas com deficiências, atualmente as sociedades inclusivas são aquelas que promovem o respeito e a dignidade, a igualdade na diferença, de todos os seus cidadãos (CANDAU, 2008; SANTOS, 2008).

Na história das pessoas com deficiência e todas aquelas atualmente denominadas com necessidades educacionais especiais, constata-se um conjunto de impossibilidades de atuar junto daqueles denominados “normais”. O exercício da cidadania é, por vezes, desviado para uma prática social protecionista e segregadora, que nega a condição desses indivíduos de serem sujeitos históricos. Paro, assim como Freire (1987,1999a) adverte para o significado do conceito de homem histórico como aquele (FREIRE, 1999a) “ [...] construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao mesmo tempo, natureza e transcendência da natureza [...]” (PARO,2001:9). Enquanto ser social e histórico, o homem interage e transforma a natureza não apenas para sua existência mas, avança e desafia a natureza na criação de novos valores.

Diante da valorização desigual das diferenças biológicas e culturais, as pessoas com NEE são identificadas como indivíduos “desviantes” e, portanto, transitam em relações de aceitação e rejeição analisadas em níveis de tolerância social (SILVA, 2006; SANTOS, 2008).

Estabelecer níveis toleráveis e intoleráveis de desigualdade e exclusão foram experiências vividas, segundo Santos (2008), por alguns países europeus, nomeadamente através da Social Democracia e do Estado Providência, que não representam mais o modelo de sociedade capitalista atual.

Enquanto conceito, a polaridade inclusão e exclusão permite afirmar que, no campo dos indivíduos desviantes, há um “caráter desigual contraditório e político de todo o sistema sociocultural que permite entender esses comportamentos” (VELHO, 1979, p.28). Manter, em situações de confinamento, em hospícios, asilos e posteriormente, em escolas especiais, os indivíduos considerados inaptos, incapazes, imperfeitos, reafirma a estigmatização e resulta no mundo capitalista, na categorização dessas pessoas.

Essa forma de subjugar os indivíduos desviantes inviabiliza sua condição de trabalhador, conseqüentemente, de vender sua força de trabalho. Alguns ainda conseguem romper com esse círculo vicioso, mesmo na condição de cidadãos inferiores; outros, permanecem reduzidos à tutela do Estado, edulcorados nas instituições privadas modernas, o que representa os desafios das Políticas Públicas de Inclusão. (BUENO, 1993; AMARAL, 1995, 1998; CARVALHO, 1998, 2004; SILVA, 2000; PRIETO, 2000)

A discriminação entre os indivíduos é uma marca da crueldade das políticas neoliberais e se traduz pela “[...] natureza econômica, especialmente ligadas à necessidade de produção através da disciplina do corpo, do tempo e do trabalho [...]” (SILVA, 2004, p.2). A desigualdade social, nesses países, não diferente no Brasil, tem mantido a inclusão em níveis toleráveis. Algumas ações implementadas possibilitam uma inserção social por meio de políticas compensatórias (fome zero, bolsa escola, bolsa família, etc) como forma de garantir algum nível de participação. A inclusão resultante deste processo acoberta práticas de exclusões praticadas no passado, não toleradas no presente, daí porque a segregação ganha outras tonalidades, suportadas por ora pela estigmatização, porém sem eliminar a prática da expulsão e do extermínio.

Goffman (1988) afirma que o indivíduo estigmatizado na condição de desacreditado, quando na presença de grupos mistos – normais e deficientes – experimenta sentimentos que oscilam da aceitação, da hostilidade, da compaixão, da repulsa, do amor, do ódio, entre outros, numa avaliação considerada angustiante para ambos os lados. O estigma é um valor negativo atribuído e gerado na trama das relações sociais (VIZIM, 1997).

Em se tratando da realidade capitalista/globalizada, este binômio inclusão/exclusão atinge discursos fortemente elaborados para justificar a crise do Estado e, desta forma, a possibilidade de inclusão transita entre o apelo a empregabilidade e as questões de justiça

social, presente nos países submetidos ao neoliberalismo. Minimiza-se e secundariza-se a dimensão subjetiva do sofrimento do outro, de tal maneira que resulta no descompromisso político de criar instrumentos necessários para que os direitos de todos sejam respeitados.

No campo econômico, o que se tem observado é que a imensa maioria das pessoas está separada de suas condições objetivas de produção, expropriadas desses meios numa relação de trabalho que mantém a ordem de dominante e dominado, subordinados ao capital. Essa expropriação relega a esses trabalhadores a condição de explorados, dominados, alienados, pela lógica do sistema capitalista.

O sistema capitalista “ [...] pode ser definido como o modo de produção do reino das mercadorias [...] ” (SILVA, 2006, p.14) no qual, segundo Marx e Engels, as relações de produção e as forças produtivas condicionam as formas ideológicas da consciência do homem sobre si na medida que “ [...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência [...]” (MARX e ENGELS, 2007, p.94). As tensões entre as forças produtivas e as relações de produção estabelecem o processo em geral de vida social, político e espiritual:

[...] desde su punto de vista, el proceso de trabajo no es más que el consumo de la mercancía fuerza de trabajo comprada por él, si bien sólo la puede consumir facilitándole medios de producción. El proceso de trabajo es un proceso entre objetos comprados por el capitalista, entre objetos pertenecientes a él. Y el producto de este proceso le pertenece, por tanto, a él, al capitalista [...]" (MARX, 1973, p.147).

Na produção das mercadorias o trabalho adquire a forma de valor das coisas e interessa ao dono do capital pelo seu valor e não pela sua utilidade; logo, na relação de troca ou valor de troca da mercadoria, o que interessa é o seu valor, e, portanto nesse processo, vão ocorrer as relações sociais. A transformação do homem enquanto sujeito da sua liberdade e emancipado do trabalho passa pelo estabelecimento de um projeto de emancipação, que desafie as relações do capital numa organização da distribuição das riquezas, para o exercício da liberdade social de criar, recriar e decidir as relações do homem com a realidade no exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais justa e melhor. Algumas dessas idéias novamente serão abordadas no próximo capítulo, como forma de promover a reflexão do papel da escola e suas dificuldades para promover uma educação para a democracia.

Nesse contexto capitalista, é preciso engendrar a escola numa outra proposta de educação na defesa da autonomia e da liberdade dos indivíduos imbuídos de poder de decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1999a). A escola, portanto, deve pautar-se pela realização de objetivos na dimensão individual e social; logo:

[...] a educação como atualização histórica do homem é condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social [...] (PARO, 2001, p.34).

A transposição da lógica de mercado para o campo educacional mascara as formas de opressão somente possíveis de existir numa sociedade de classes. Decerto que é preciso transformar a gestão da escola de tal forma que o compromisso e a participação de todos redirecionem o seu papel social na democratização do conhecimento, voltado para a qualidade do processo e não do produto, como objetivam as empresas no mercado. No dizer de Saviani, é preciso “ [...] empenhar-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais [...]” (2005, p. 29).

No âmbito interno das escolas, as Políticas Públicas de Inclusão necessitam desvelar os discursos ideológicos capazes de superar o papel da escola, de aparato do Estado na preparação de mão de obra, na qualificação determinada pela solicitação de mercado, na reprodução das injustiças sociais na perpetuação da lógica da distinção, já indicada por Bourdieu (1982), e reiterada por (GENTILI, 1995; PARO; 2001, 2006; OLIVEIRA, 1999; SAVIANI, 2005; entre outros) com o propósito de uma educação libertadora:

[...] A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras e educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática [...]. (FREIRE, 1999b, p.25)

Uma vez que se opta pela transformação da escola, pelas mudanças de práticas discriminatórias, é preciso proceder em muitas situações que advêm da relação inclusão/exclusão. Aplicar nos indivíduos o adjetivo de “excluído” é um risco, uma vez que no capitalismo todos são excluídos em um determinado momento da vida de cada um: “ [...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão [...]” (MARTINS, 1997, p. 32).

Quando se exclui, este processo ocorre de formas diversas principalmente quando se retira do outro a possibilidade da palavra, palavra dita, expressa no e pelo seu trabalho, da sua identidade, do indivíduo singular e genérico que tem o direito de falar e ser escutado. As práticas emancipadoras têm que ser coerentes com os discursos; assim, as pessoas, sejam elas

com ou sem necessidades educacionais especiais devem ser educadas para apreender sua realidade sem a imposição do discurso do outro, em nome de sua libertação. Diferenciar a educação entre cidadãos de primeira e segunda categoria é tão dominador, cruel, opressor, quanto às práticas do passado de confiná-los em hospícios e asilos.

Neste contexto, a exclusão indica um terreno cauteloso, visto que na luta pelos direitos sociais de todos, como: saúde, educação, trabalho, lazer, entre outros, as formas propostas de inclusão são ainda políticas sociais assistencialistas e antidemocráticas. Dentro dessa temática, é necessário considerar que, numa sociedade capitalista, “[...]as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante [...]” (MARX e ENGELS, 2007, p.47).

Para compreender as contradições existentes no domínio mantido pela classe dominante e o consentimento da dominada, o conceito de hegemonia proposto por Gramsci (COUTINHO, 2007), permite visualizar o processo político pedagógico que se articula no interior das relações sociais.

Gramsci demonstra como esses elementos, dominação e hegemonia, consenso e coerção, direção e ditadura, existentes em qualquer forma de Estado, se sustentam tanto pela articulação da classe dominante em combinar elementos comuns, extraídos das visões de mundo e dos interesses dos grupos aliados para configurar princípios hegemônicos, como pelas formas dessa classe em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor às classes dominadas sua visão de mundo, de forma abrangente e universal. A se considerar ainda, o “[...] aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção [...]” (COUTINHO, 2007, p.130)

Para Coutinho, com base nos estudos de Gramsci, não basta o trabalhador assumir a produção econômica da classe dirigente; é preciso exercer também sua direção político-cultural; entretanto, esse poder não se limita à coerção, ele deve ocorrer essencialmente sobre o consenso das massas trabalhadoras. Gramsci (2007), de forma audaciosa, contribui para manter acesa a luta pelo socialismo e, para tanto, elevar a classe do proletariado à classe dirigente. Atingir a posição dirigente exige sacrifícios capazes de libertar os indivíduos de todos os resíduos de corporativismo reformista ou sindicalista.

Desta maneira, a reflexão sobre Políticas Públicas de Inclusão perpassa pelo processo de construção de um Estado que seja mais hegemônico-consensual, não apenas pelo

reconhecimento legal do direito de todos, mas pela implementação de práticas sociais que permitam a participação, a autonomia, a liberdade de todos os indivíduos.

Com o avanço da ciência e da tecnologia, com repercussões nos campos social, econômico e político, observa-se que a questão da política-participativa ainda guarda resquícios de marginalização e de massa de manobra. Para Demo (1992, p.17), a cidadania deve ser compreendida como “ [...]processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar projeto próprio [...].”

Tais colocações indicam que, na condição de falantes ou de ouvintes, diante das diversidades dos sujeitos e de suas necessidades específicas, é necessário disputar o campo do diálogo. Paulo Freire defendia que:

[...] das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. [...] guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade [...] (FREIRE, 1997, p. 151).

A escola inclusiva, ainda que contraditória nas suas práticas, deve empenhar-se na participação de todos e precisa ser construída com urgência. A transformação temida precisa atrair educadores, pais, funcionários, gestores, comunidade, com o objetivo de se implementar uma educação emancipadora, libertadora, capaz de favorecer a efetivação do projeto de identidade de cada escola.

O projeto de emancipação é o caminho para a educação inclusiva quando alicerçado na gestão democrática, de tal maneira que o reconhecimento do direito do outro englobe o sentido da diferença e da igualdade direcionados para os pobres, as pessoas idosas, os deficientes, as minorias étnico-raciais, enfrentando as diferentes formas de desigualdade social.

No mundo capitalista/globalizado, a reflexão sobre a exclusão não isenta ninguém do compromisso político. A marca da discriminação sustenta verdades intrínsecas da cultura hegemônica. O pensamento gramsciano esclarece que:

“[...] a aplicação do conceito de hegemonia/direção consensual [...] não é cimentado apenas pela convergência de interesses econômicos ou mesmo políticos, mas também por afinidades de natureza cultural [...]” (COUTINHO, 2007, p.73).

Salienta-se que, neste mundo econômico descortinado pela aceleração da globalização, da internacionalização do capital, a crise do trabalho produz outros abalos na constituição das identidades individuais e coletivas e conseqüentemente das culturas.

Neste contexto em que diferentes categorias sociais, tão discrepantes, vivem a inclusão, a polaridade igualdade-desigualdade focaliza nos próprios sujeitos seu sucesso e/ou fracasso, de tal forma que “[...] a posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista [...]” (PARO, 2001, p.23) e, conseqüentemente, desconsidera-se a dialética do binômio inclusão/exclusão. O fenômeno da exclusão torna-se natural numa sociedade que cultua valores democráticos ao mesmo tempo que permite injustiça e práticas de discriminação. (SAWAIA, 2002; GENTILI, 2001; ARROYO, 2001)

Reafirmam-se nesta direção os estudos de Wanderley pois,

[...] a consolidação do processo de democratização em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias, e, portanto, geradoras de processos de exclusão [...] (2002, p. 25),

A opacidade da exclusão compromete a interpretação das práticas sociais. A desigualdade resultante da inadaptação individual ou da deficiência se utiliza de uma abordagem ético-psicossociológica para analisar a complexidade do processo de exclusão, uma vez que este processo “[...] não é em si subjetivo nem objetivo, individual nem coletivo, racional nem emocional [...]” (SAWAIA, 2002, p.8). Entretanto, o que precisa ser evidenciado nesta polaridade é que a dimensão objetiva da exclusão é a desigualdade social, e a subjetiva, encontra-se no campo ético do sofrimento e da injustiça social.

Sawaia (2002) esclarece que a condição de excluído não existe, porque o fato de algumas pessoas viverem a inadaptação ou um conjunto de dificuldades para se ajustarem ao campo econômico, social e político não significa exclusão, mas uma inclusão precária e instável, marginal, segundo Martins (1997).

Associar o conceito de inclusão aos direitos sociais exige considerar as formas de construção das relações sociais, cuja dinâmica implica na articulação de projetos coletivos e individuais em que a participação de todos seja o pressuposto básico. Trata-se, então, de analisar a exclusão na sua contraditoriedade, pois ela guarda em si a sua negação ou seja, a sociedade exclui para incluir, assumindo em conseqüência o caráter ilusório da inclusão.

A desigualdade e a exclusão, na visão de Santos (2008) são dois sistemas de pertencimentos hierarquizados; o primeiro se dá pela integração, enquanto que o segundo se

dá pela exclusão. Não se trata, no entanto, da exclusão que emergiu pelos estudos das ciências sociais/econômicas em função do avanço do capitalismo/globalizado que busca capacitar os indivíduos para as novas exigências do sistema produtivo, pois este deslocou o eixo da desigualdade, centrando-o no conceito de pobreza e dele na exclusão social.

Destarte, a desigualdade apontada pelo autor implica na apreensão deste processo hierárquico de níveis de integração social, pois ainda que os indivíduos possam ocupar diferentes níveis de integração, eles estão dentro do sistema. Diferentemente da exclusão social, no qual o pertencimento do indivíduo no grupo desaparece e a hierarquização do sistema se dá pela segregação, ou seja, pela exclusão. A combinação destes dois sistemas ocorre na dinâmica social e se traduz por uma complexidade de relações.

A educação emancipadora reconhece o sentido das forças reprodutivas do mundo econômico que se traduzem na possibilidade de uma minoria viver na abundância, enquanto a grande maioria da humanidade, inserida na vida social, sobreviver da insuficiência econômica e das privações sociais. Sawaia afirma que “[...] os estudos reforçam a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social.[...]” (2002, p. 12).

Wanderley (2002) corrobora essa posição, quando focaliza o debate da exclusão não de forma linear entre a pobreza e o excluído. Ressalta a autora que, a exclusão não é resultante somente da ausência de renda, constituindo-se fenômeno multidimensional. Para a autora, a exclusão está intimamente ligada à questão de ausência de poder.

Diante da complexidade do termo, Sawaia (2002) reafirma que a exclusão tem se limitado ao campo do econômico como sinônimo de pobreza; porém, é preciso redimensioná-la, de tal forma que a exclusão se volte para o escopo da injustiça social, nas práticas discriminatórias que orientam os comportamentos sociais.

Para Foucault (1986), a exclusão, enquanto fenômeno cultural e social, exprime o caráter de normalização, o qual expõe os sujeitos em dois territórios, os qualificados e os desqualificados. Para o conjunto de sujeitos desqualificados, categorizados como inferiores, justifica-se a exclusão por serem eles a expressão da ruptura das regras, das normas, legitimando-se as práticas de rejeição/segregação.

Estes sujeitos criminosos, loucos, pervertidos e uma parcela de pessoas com NEE representam uma ameaça, um desequilíbrio ao sistema. Assim, alcançar níveis de integração para o conjunto dos sujeitos cujas fraturas/rupturas definem conseqüências econômicas e sociais e até a integração dos mesmos, exigem patamares de controle da sua periculosidade.

Autores como Castel (1997), Gentili (2001), Foucault (1986, 2001) Santos (2008) esclarecem que, em grau extremo, a exclusão significa o extermínio e a desigualdade, a escravatura. A modernidade vista pela globalização neoliberal estabelece e mantém certos limites de regulação da desigualdade e da exclusão, de tal forma que não caiam nos graus extremos destes sistemas. Esses processos, entretanto, acabam por reduzir as possibilidades de emancipação social.

O mascaramento destas formas de exclusão, a naturalidade de práticas discriminatórias, a ocultação das injustiças, depositadas no fracasso dos próprios sujeitos, são alguns dos elementos que, entrelaçados, deturpam as Políticas Públicas de Inclusão. Não se trata de negar a existência destas práticas políticas; contudo, é preciso apreender a visão no campo das legislações, das normas, dos planos e dos projetos em relação às ações implementadas. Captar a dissimulação das mazelas do sistema de ensino, recolocando o alunado da educação especial, alvo de críticas e de práticas discriminatórias, num outro patamar do conceito da inclusão é o empenho dessa pesquisa. Para apreender esse processo, a tradução entre o concebido e o vivido é entrelaçada com os estudos sobre gestão democrática, educação emancipatória, inclusão, escola inclusiva nos sistemas de ensino.

A meta então é criar e recriar a escola, consolidada na gestão democrática, na qual o diálogo permanente possibilite a libertação dos homens, não mais escravos, mas livres, na qual a pedagogia do oprimido seja uma educação para todos (FREIRE, 1987). E nesse sentido, a vida político-social, vista por um único ângulo, possa interagir com os seus problemas, com base nas forças populares, (COUTINHO, 2007), historicamente determinadas, pela relação de natureza e transcendência, no projeto emancipatório.

2.2 – ALGUMAS QUESTÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para discutir as Políticas Públicas de Inclusão no município de Diadema, uma breve retrospectiva histórica sobre a legislação permitirá captar a história do atendimento aos alunos da Educação Especial. Nesta trajetória, os avanços obtidos na legislação são insuficientes para romper com o modelo médico-pedagógico, pois muitas são as terapias de reabilitação que ainda ocupam o currículo escolar, em detrimento do conteúdo acadêmico. A educação dos alunos com NEE ainda é uma realidade para poucos e desta parcela, um número significativo de educandos encontra-se em instituições privadas especializadas, cujo funcionamento ocorre

de forma paralela ao sistema regular de ensino, (BUENO, 1993; 2001; MAZZOTTA, 2001; SILVA, 2000; PRIETO, 2000; GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT & BLANCO, 2007).

O trabalho desenvolvido nas instituições privadas de modelo clínico terapêutico sustenta o princípio da normalização, visto que identificar um fato ou algo como normal, implica em referenciar uma norma externa ou imanente, ou seja, um determinado padrão estabelecido e possuidor de atributos e valoração, (CANGUILHEM, 1982). Assim, a Educação Especial ganha o *status* de “cura”, ao trazer a norma para aqueles indivíduos anormais, pois a relação entre o “indivíduo desviante” e o social sempre produz tensão (VELHO, 1979), na negação do potencial individual e das diferenças destas pessoas.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (lei nº 4024/61), verifica-se o primeiro movimento de integração dos alunos da Educação Especial. Consta que: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (art. 88). É possível também interpretar o “geral” no sentido de “genérico”, o que pode representar diversas condições, tanto dos serviços educacionais comuns quanto dos especiais, ou ainda num sentido universal, referindo-se ao conjunto de todas as situações de ensino, (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996; CARVALHO, 1997; JANNUZZI, 2004; GARCIA, 2004).

Nesse processo educativo, os alunos deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação, o que implicava num atendimento educacional igual, homogêneo, ou seja, organizado nos mesmos moldes dos serviços educacionais para todos os alunos, de forma geral. Quando os alunos não pudessem participar desta situação comum de ensino, então eles receberiam atendimento em serviços educacionais especiais, o que resultava na marginalidade desta situação especial de ensino; logo:

[...] alunos e escolas são adjetivados de comuns ou especiais e em referência a uns e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração, atendendo, muitas vezes, a deleites pessoais de "experts" ou até mesmo de espertos.[...] (MAZZOTTA, 2001, s/p).

Bueno (1999) alerta para o fato de a Educação Especial ser criticada, porém o que não é salientado são as semelhanças entre ambas, Educação Especial e Comum. À medida em que as escolas regulares avançam no processo de democratização do acesso, é depositada nos próprios alunos a responsabilidade do seu fracasso escolar, prioritariamente, naqueles oriundos das camadas sociais mais empobrecidas. A falta de acompanhamento, de mudanças na organização do trabalho pedagógico, na implementação de serviço de apoio, na avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, no nível dos sistemas de ensino, das instituições

escolares e da sala de aula têm contribuído para ambas ocuparem patamares muito próximos de perversidade, no que se refere ao direito à educação escolar.

O avanço obtido na segunda LDB, Lei nº 5692/71, inicialmente acentua o atendimento em paralelo da educação especial e da comum, sem que houvesse uma integração do sistema, de tal forma que o ensino especial se fizesse no cotidiano do ensino comum, sempre que fosse necessário o atendimento às peculiaridades específicas do alunado. Corre-se o risco, então, de ignorar “que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social.” (MAZZOTTA, 2001).

Esta LDB reafirma a educação numa linha divisória, na qual aqueles considerados “normais” receberiam o tratamento regular e os outros, o tratamento especial:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (art. 9).

Verifica-se no artigo a classificação da deficiência visual e auditiva como física e ainda que inclua os superdotados, o que não acontecia na LDB 4024/61, estabelece um limiar complexo de identificação dos sujeitos quando define aqueles que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular. Quanto à terminologia “tratamento especial”, Mazzotta esclarece a posição do Conselheiro do Conselho Federal de Educação, através do Prof. Valnir Chagas, quanto à dimensão do conceito:

[...] uma atuação nacional para incremento desta linha de escolarização deve fixar-se em três pontos fundamentais: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade; (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e (c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas de ensino [...] (1996, p.69-70).

A despeito dos esforços em fixar o “tratamento especial” como prática integrante da política educacional, o resultado não atingiu os objetivos propostos, bem como agravou a dicotomia entre Educação Especial e Comum (MAZZOTTA, 1996). Na ampliação das ações da Política Nacional de Educação, destaca-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, na continuidade da proposta do Conselheiro, ou seja, coloca a Educação Especial no interior das políticas públicas de educação. Tal ação desencadeou a criação de escolas e classes especiais, além da solicitação de “preparo e aperfeiçoamento de pessoal”, de tal forma que as universidades desenvolveram

estudos e pesquisas e também cursos específicos para formação de especialistas nas diversas manifestações de excepcionalidade (MAZZOTTA, 1996, GLAT, 1998).

Em sua origem, o CENESP tinha o objetivo de “[...] promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais [...]” (CARVALHO, 1997, p.70); no entanto, sua função será influenciada pela condução de grupos de caráter privado (SILVA, 2000), ainda que os mesmos não defendessem, nos moldes da Idade Média e Moderna, o Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2001), cuja crença do isolamento em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais justificava o confinamento das pessoas com deficiência, por serem elas consideradas imperfeitas, contaminadas, indolentes, dignas do tratamento caridade/castigo (PESSOTTI, 1984) e, desta forma, seriam bem mais cuidadas e protegidas quando reclusas nesses espaços.

A política de educação especial, durante os anos 70 e 80, repercutiu em âmbito nacional, tanto no crescimento de classes especiais, como no credenciamento de instituições especiais, cujo funcionamento ocorria de forma irregular, não caracterizado como educação escolar, num atendimento marginalizado àqueles com excepcionalidade.

Na seqüência das ações da Política Nacional de Educação, o Estado de São Paulo baixou a Resolução SE nº 73, de 23 de junho de 1978, onde, em seu artigo 2, propõe a criação de “I - ensino itinerante; II - sala de recursos; III - classe especial” e ainda determina, no seu Parágrafo Único, que: “em qualquer das formas de atendimento dever-se-á propiciar a integração do aluno nas atividades regulares da escola”.

Em São Paulo, particularmente no período de 1976 e 1978, foram equipadas com recursos materiais e didáticos oitocentas e setenta e nove (879) classes e, somente no ano de 1982, foram autorizadas a funcionar noventa e uma (91) escolas especiais, em sua maioria ligadas às entidades APAEs, (MAZZOTTA, 1996; SILVA, 2000; JANNUZZI 2004), o que representa, de um lado, um empenho governamental em consolidar uma política de educação especial no sistema estadual de ensino regular, e por outro lado, um incentivo ao crescimento de uma política de privatização.

O predomínio do trabalho nas instituições privadas continua sendo o modelo médico (Jean Itard-1800) e psicológico, responsáveis pelo diagnóstico e também pela avaliação psicométrica dos indivíduos (ARANHA, 2001; BUENO, 1993; CANGUILHEM, 1982; PESSOTTI, 1984; MINDRISZ, 1994; VIZIM, 1997). O trabalho desenvolvido por estas instituições, alicerçado numa pedagogia terapêutica esvaziada de procedimentos pedagógicos, conduz a vida escolar dos alunos com NEE. Salienta-se a polaridade anormal/normal, na qual

é possível descrever aqueles indivíduos que não respondem ao critério estatístico de “média” e “moda” (AMARAL, 1998), o que define os eleitos para a Educação Especial e/ou Comum.

Ainda nesta identificação, as condições orgânicas podem gerar outro nível de classificação, como por exemplo: os deficientes graves não são indicados sequer para a Educação Especial. (BUENO, 1999).

Canguilhem alerta para o fato de que “ [...] é a vida em si mesma, e não a apreciação médica, que faz do normal biológico um conceito de valor e não um conceito de realidade estatística [...]” (1982, p.100). Nesse conjunto de alunos, encontram-se aqueles com deficiências e também os outros, cujas diferenças significativas não são absorvidas no cotidiano das salas de aula: os muito pobres, os negros, os indígenas, os mais lentos, os privados de estímulos no campo escolar, os não tão higiênicos, enfim “os fracassados”. (CARVALHO, 1997, 2004; GLAT, 1997, 1998).

A Educação Especial, por meio de seus serviços de apoio - professor itinerante e as salas de recursos - ganha o *status* de receber todos aqueles que “não se enquadram” no padrão estabelecido, pois a escola é o espaço no qual os alunos devem se adaptar ao meio, para que se possa promover a aprendizagem e o domínio das técnicas. Enquanto a LDB de 1961 centralizava-se numa orientação liberal, com ênfase na qualidade, a de 1971 se concentrava na quantidade, visando muito mais a adaptação do sujeito ao meio, do que sua emancipação e autonomia (SAVIANI, 1997).

Com o avanço da economia capitalista/industrial, no processo desenvolvimentista no país, o Paradigma da Institucionalização cede espaço, exatamente neste momento histórico dos anos 70, cuja ênfase na concepção de sujeito desviante, busca no Paradigma de Serviços, programas de habilitação e treinamento, para o devido preparo no retorno destes indivíduos ao convívio com os considerados “normais”.

Mendes (2001) nos alerta para o fato de que todo o processo de mudança do Paradigma da Institucionalização para o de Serviços, guardadas as devidas proporções, se deu em face da crise do petróleo e das dificuldades econômicas que os países em desenvolvimento enfrentavam para manter a dualidade dos sistemas especial e comum. Recai sobre a Educação Especial o custo destes alunos, cujo aparato vai impulsionar outras formas de atendimento, ainda que um número expressivo deles permaneça em instituições privadas. Jannuzzi reafirma esta preocupação e destaca o estreito relacionamento da educação para o deficiente e a organização e reprodução da sociedade: “ [...] a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos [...]” (2004, p.53). Nessa continuidade, destaca-se que:

[...] Esta forma de privatização é a forte tendência no campo educacional e causa extrema preocupação, já que antes de significar o afastamento do Estado, significa a contínua operação e decisão do aparelho governamental em benefício dos grupos e corporações que passam a controlar o campo educacional, [...]. Poderá se ver, na análise da política implementada na educação especial, que a prática pedagógica privada sempre foi sua tônica, e ainda, que é através desta perspectiva que vem ocorrendo no Brasil [...] (SILVA, 2000, p. 71).

Ainda com relação ao Paradigma de Serviços, o princípio de normalização aponta para os estudos de Dunn (1973), reiterado por Mazzotta (1982), que apresenta um sistema de cascata de serviços. Este sistema de cascata utiliza-se de níveis para classificar os atendimentos do mais restritivo - “ensino domiciliar” - ao menos restritivo - “classe comum” - com materiais e equipamentos especiais de ensino”. Baseado também nos estudos de Kirk e Gallagher (1979), este modelo de oferta de serviços promoveu, nos Estados Unidos o processo de “mainstreaming”, no qual a colocação seletiva de educandos deveria ocorrer com o mínimo de restrição, na coordenação dos serviços ofertados e com grupos de idades equivalentes. Considerar o princípio de normalização como uma teoria científica de classificação, categorizações e ajustamentos significou alijar muitos indivíduos de serem tratados, antes de tudo, como seres humanos, a despeito de suas inabilidades (MENDES, 2001; GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT & BLANCO 2007).

Para Mazzotta (1982), a dimensão da integração passa por um conjunto de recursos organizados para atender a necessidades dos alunos excepcionais não restritos à proximidade física destes, na ocupação dos mesmos espaços, ou seja, integração exige dimensões de integração física, funcional e social já apontada no Relatório Warnok¹³, (1979). Reafirmado por Amaral (1995), ela também inclui a integração social *lato sensu*, cujo apoio político deve favorecer o desenvolvimento de sistema de apoio da comunidade, construídos como forma de garantir a implementação da legislação. A reorganização urbana numa arquitetura universal capaz de romper não somente com as barreiras físicas deve atingir também as atitudinais, de forma sistemática, na interface com o público e o privado.

Porém mesmo diante deste processo de criar e ampliar serviços de apoio como forma de integrar os indivíduos da Educação Especial no ensino comum, a situação é complexa, pois a existência dos serviços de apoio não garante as modificações das práticas excludentes, mas contrariamente, as consolida, legitimadas por diagnósticos e avaliações (MINDRIZ, 1994; BUENO, 1999).

¹³ O relatório Warnock foi resultado de um longo estudo realizado na Inglaterra sob a coordenação de Mary Warnock, atendendo à solicitação do Ministério da Educação. O estudo aponta, além dos níveis de integração, a consagração do termo necessidades educacionais especiais em âmbito internacional.

Mesmo com o avanço das classes especiais e do serviço de apoio do professor itinerante, como tradutores do movimento de integrar os educandos da Educação Especial nas escolas regulares, os números eram inexpressíveis. Para além dos textos legais, a identificação dos alunos da Educação Especial com deficiências, condutas típicas, ou superdotação, indicava uma classificação, um rótulo como pertencendo a um grupo ou categoria particular.

A avaliação, instrumento necessário para promover o serviço ou o recurso educacional, necessário para o desenvolvimento do aluno, foi amplamente utilizado para separar os normais dos anormais, os normais dos deficientes.

Destarte a criação dos apoios com base no Paradigma de Serviços, não se atinge os objetivos de superação das práticas discriminatórias no conjunto das práticas sociais. Tampouco esse paradigma favorece o atendimento especializado, integrado na organização dos sistemas de ensino comum exatamente porque esses recursos e serviços vão delinear o conceito de integração, no qual o alvo é “normalizar” o sujeito desviante, aporte do Princípio de Normalização (ARANHA, 2001).

Novamente, os textos legais vão esclarecer o sentido dessa normalização como forma de integrar os alunos da Educação Especial, mesmo que, para tanto, eles precisem usufruir o Paradigma de Serviços sem resultar no enquadramento deles:

[...] normalização poderia sugerir, erroneamente, a busca da conformidade às normas sociais. Também não significa tornar “normal” a pessoa portadora de deficiências. Prevalece sempre o direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade.[...] (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial, 1994, p.37-38).

Neste processo do Paradigma de Serviços, vão se formando grupos distintos, uns na defesa das instituições especializadas em prol de uma integração e outros, na luta pela inclusão. Nesta divisão entre os defensores de uma ou de outra posição, o que vai se delineando é uma visão errônea, pois não basta haver uma inclusão a qualquer custo, uma vez que transformar o sistema é ir além da inclusão física destes alunos com necessidades educacionais especiais. A Inclusão radical não significa o caminho da eliminação dos preconceitos, das discriminações e da segregação, tão proclamadas pelos seus defensores. (BUENO, 1999).

Muitos destes grupos se tornaram verdadeiras forças sociais, movimentos, na luta pelo direito de todos. Em diversos documentos¹⁴, o princípio da igualdade é proclamado; contudo,

¹⁴ Dentre os documentos, destacam-se a Declaração de Cuenca, Equador (1981); Declaração de Sunderberg, ocorrida em Torremolinos, Espanha (1981), ano eleito pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes; a XXIII Conferência Sanitária Panamericana, Washington (1990); a Declaração Mundial de

imprimir mudanças nas Políticas Públicas direcionadas à Inclusão remete ao direito à diferença, com oportunidades iguais de acesso e permanência na escola, com vistas à construção de uma escola de e para todos (ARELARO, 2003).

O reconhecimento desta união dos movimentos sociais resultou na conquista da CF-1988, chamada de Constituição Cidadã, em cujo artigo 208, item III, consta que: “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência será realizado preferencialmente na rede regular de ensino”. No confronto das forças de coalizão, o termo “preferencialmente” vai resguardar o Paradigma dos Serviços na devida proporção, pois como afirma Carvalho (1997), o termo pode ter a conotação de preferência pela escola regular, o que é indicativo de uma escola para todos, como também o de integrar nas escolas regulares as classes especiais, ainda que, no interior das escolas regulares, por décadas desmembradas, mas definidas como espaço dos fracassados, dos enjeitados, um anexo da escola.

2.3 - A ESCOLA INCLUSIVA

Contra esta prática da Educação Especial ocorrer paralela ao Sistema de Ensino Comum, numa separação evidente de programas e práticas que depositavam no aluno o seu fracasso escolar, na desresponsabilização da escola regular para com qualquer compromisso na educação de todos e para todos, comprometendo-se somente com aqueles considerados “normais” para seus programas educacionais, o movimento em defesa da inclusão engrossa os debates. (BUENO, 2001; MENDES, 2001; GLAT & FERNANDES, 2005).

Nesse crescimento de defesa por políticas de inclusão, os movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, vão fazer críticas para todos os serviços especializados, existentes como espaços de segregação, sem refletir sobre o sentido de muitos deles poderem se constituir em possibilidades de passagem para a integração dos alunos nas salas regulares (BUENO, 1999, 2001)..

A palavra de ordem é que todos podem aprender “ [...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.3). Esses argumentos morais, racionais e científicos

Educação Para Todos, Jomtien, Tailândia (1990); Seminário sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais, Caracas, Venezuela (1992); Declaração de Santiago, Chile (1993); Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, Salamanca, Espanha (1994), entre outros (CARVALHO, 1997).

somam-se às forças dos movimentos sociais e vão fundamentar ações políticas no sentido de alterar a legislação e garantir a educação de todos.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) estabelecia que o princípio de integração “justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos: a igualdade, a participação ativa e o respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos” (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial, 1994, p.38). O tema “integração”, gradativamente, é substituído pelo termo inclusão, apoiado em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Carta de Salamanca (1994); esta última, proclama diferentes ações, na perspectiva de uma pedagogia centrada na criança, benéfica para todos. Declara-se então: “[...] que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo [...]” e que o “[...]princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem [...]” (1994, p. 8-9).

A promulgação de uma nova LDB em 1996, após oito anos de discussões, expressa de forma mais explícita avanços na direção desta escola inclusiva, na tentativa de garantir que:

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo [...]” (UNESCO, Carta de Salamanca, 1994, p. 10).

Um ensino de qualidade para todos, uma escola inclusiva, exige modificações na sua estrutura e na organização dos trabalhos pedagógicos; assim, a LDB de 1996 reafirma o termo “preferencialmente” indicado na CF/88 como *lócus* da educação especial e do atendimento de alunos com NEE. A educação escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer na rede regular de ensino e “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial [...]” (§ 1º, do art.58).

Para promover um ensino inclusivo, é preciso não recair nas armadilhas do princípio de normalização, no qual o *continuum* de serviços de apoio, anteriormente ofertados, serviu mais para segregar do que para integrar. Desta maneira, é preciso garantir o acesso de todos aos bens sociais e culturais e, sempre que necessário, favorecer, aos indivíduos com necessidades especiais, os serviços para a efetiva participação social. Não significa considerar

a Educação Inclusiva sem o arcabouço da Educação Especial, aglutinado às metodologias, estratégias, recursos, técnicas e procedimentos, mas que a inclusão só é de fato uma realidade quando todos os suportes necessários se fizerem presentes no projeto da escola. Autores como Aranha, (2001), Bueno, (2001), Mendes (2001), Mittler, (2003), Glat & Pletsch, (2004), Glat & Blanco, (2007) referem-se a Paradigma de Suporte no qual “ [...] a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos [...]” (ARANHA, 2001, p.19); no entender de Habermas, “[...] a justiça vincula a solidariedade. O tratamento igual vale para desiguais como que conscientes de sua pertença em comum [...]” (2002, p. 56).

Desconsiderar a dimensão político-histórico das mudanças de terminologia é recair nas mesmas armadilhas do passado, de tal maneira que o princípio de igualdade não preveja o trabalho com os indivíduos com necessidades educacionais especiais, respeitando suas diferenças e propondo intervenções que dêem acesso a eles e a todos os outros, em espaços comuns, numa efetiva construção de uma sociedade democrática. Como afirma Freire:

[...] aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados, não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida [...] (2000, p.133).

O simples deslocamento dos termos - integração e inclusão - não superou as barreiras impostas aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, as suas limitações e as exigências sociais, recaídas sobre eles mesmos, frente às possibilidades de superação, no favorecimento de serviços de apoio como auxiliares para o seu desenvolvimento. Dessa forma, o uso de outra terminologia - a inclusão - precisa mobilizar a sociedade na implementação de ações na direção de oferecer diferentes tipos de apoio, na mobilização do Paradigma de Suporte, cuja abrangência englobe o social, o econômico, o físico e o instrumental, propostos por ambos os lados, em intervenções decisivas e incisivas (ARANHA, 2001).

Uma sociedade inclusiva precisa ostentar que a singularidade educativa dos indivíduos não pode suportar práticas excludentes. A escola inclusiva é o desafio posto para todos, a

disposição de se deixar persuadir pelo princípio da inclusão em práticas educativas individuais e coletivas, num processo verdadeiramente democrático.

Para a normatização dos serviços propostos, a LDB/96, nos seus artigos 58, 59 e 60, Cap V “Da Educação Especial”, declara que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educacionais especiais, questões sobre currículo, técnicas, recursos, terminalidade, inserção no trabalho competitivo, entre outros pontos que também são fixados nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 17/2001, cujas estratégias propostas não devem ser concebidas como “medidas compensatórias, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global” (2001:7). Segundo Carvalho (2004, p.143), esse Parecer está “[...] organizado em dois blocos: o primeiro, referente à organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam NEE e o segundo, referente a operacionalização do atendimento pelos sistemas de ensino [...]”

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 dispõe que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (art.2).

A possibilidade dos sistemas de ensino se organizarem no atendimento das necessidades específicas de seus alunos deve ser traduzida no *locus* da gestão da escola, capaz de racionalizar, democratizar e melhorar as formas de promover os serviços de apoio, de acordo com o Paradigma de Suporte, como forma de assumir o modelo social, na ruptura do médico-pedagógico (ODEH, 2000; MITTLER, 2003).

Implementar o Paradigma de Suporte exige a superação do Paradigma da Institucionalização e dos resquícios mal absorvidos do de Serviços. É preciso educar para uma cidadania, cuja participação de todos no processo decisório elimine as desigualdades, marca registrada da sociedade brasileira (COMPARATO,1998).

Esse debate tem provocado repercussões na política de educação especial, inclusive desconsiderando-a, em nome de uma política pública de inclusão, o que representa “[...] uma primeira discriminação: a de impedir que a pedagogia especial discuta afazeres educativos; a de ter que, como consequência, refugiar-se e envergonhar-se como se tratasse de um tema sem importância [...]” (SKLIAR, 2000:14)

No debate da presença ou não de *continuum* de serviços de apoio, o que não se desenraíza são as práticas pedagógicas sustentadas pelo modelo clínico, como alertam alguns estudiosos, entre eles: Bueno, (1999; 2001), Prieto, (2000); Skliar, (2000); Mendes, (2001), Glat, & Fontes, Pletsch, (2007). A obstinação pelo modelo clínico realiza a categorização dos indivíduos com deficiência.

A proposta da escola inclusiva volta-se para a identificação destes alunos até porque sua avaliação exige um assessoramento técnico, com envolvimento de professores, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais, da equipe da educação especial, ou ainda, “a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.” (art. 6, Resolução CNE/CEB, 02/2001)

Quanto à organização dos sistemas de ensino de forma mais autônoma, observa-se, no art. 8 dessa mesma Resolução que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – 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;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes

de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino., procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V “c”, da Lei 9394/96.

Diante do exposto, constata-se que a proposta da Política de Educação Especial mantém um *continuum* de serviços de apoio, em parte diferenciados, pois recai sobre as escolas esta organização. Ficam definidos serviços de apoio, itinerante e salas de recursos, enquanto que as classes especiais não são citadas nesse artigo, ainda que se possa fazer esta leitura quando se coloca a “[...] disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à linguagem [...]” (inciso IV, item “d”). As classes especiais assumem no texto dessa Resolução, um caráter extraordinário de complementação do atendimento em parceria com as áreas da Saúde, Trabalho e Assistência Social. (art.10, *ibidem*).

Ao garantir flexibilizações nas adaptações curriculares, na temporalidade do processo de ensino, nas formas de enriquecer o currículo para o atendimento dos alunos superdotados, essa Resolução é um avanço, mesmo com as dificuldades em implementar currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos, nos sistemas de ensino (SILVA, 2004)

Na forma de suplementação e complementação, estes serviços de apoio vão interagir com dois tipos de professores, os capacitados e os especializados que, de acordo com o art.59, item III da LDB/96, dispõe que: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. As atribuições desses professores constam do art.18 dessa Resolução, que explicita o trabalho pedagógico numa atuação colaborativa, visando atender às necessidades dos educandos, com modificações de ordem pedagógica, didática e de processos avaliativos, envolvendo a família e outros agentes e recursos da comunidade como forma de sustentação destes alunos na rede regular de ensino.

É possível, então, avaliar que as transformações no sistema de ensino não são apenas modificações superficiais, pois exigem alterações de concepção do papel da escola, de sua

gestão, da sua autonomia e da formação de professores. Como Mazzotta (1982), Amaral (1994,1995) já apontou que a integração de alunos da Educação Especial é mais do que ocupar os espaços físicos comuns entre alunos denominados “normais” e “deficientes”. Aisncow (2008, s/p) corrobora esta posição e afirma que a inclusão escolar indica três níveis:

[...] presença, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo [...].”

Com vista a esta reorganização dos sistemas de ensino, cabe às Políticas Públicas de Inclusão, direcionadas aos alunos da Educação Especial, aprofundar as discussões sobre a concepção de integração e de inclusão, princípios esses não excludentes. A concepção inadequada destes termos tem gerado práticas tão perversas da exclusão escolar, quanto algumas historicamente designadas à Educação Especial e à Comum.

Consta na Carta de Salamanca que o desenvolvimento das escolas inclusivas deve ocupar um lugar de destaque enquanto uma política-chave do desenvolvimento das nações. Nesse sentido, a distribuição dos recursos deve ocorrer de forma realista, tendo em vista as situações e as exigências de cada unidade no atendimento de todos os alunos. Ainda há necessidade de que os sistemas disponibilizem recursos para “ [...] garantir a formação dos professores de ensino regular que atendam alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio [...]”, com o objetivo de uma educação integrada (1994, p.21).

No Brasil, as políticas de formação de professores trazem a marca da separação entre aqueles denominados polivalentes - 1ª. a 4ª séries - que podem ter sua formação mínima em nível médio, na modalidade Normal, e os especialistas (5ª a 8ª séries do ensino fundamental), cuja formação “far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.” (art. 62, LDB/96)

Em que pese que um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), (Lei 10.241/2001), no item 10, seja a formação de docentes em nível superior, sem eliminar a possibilidade da existência de cursos de nível médio, no que se refere à formação de professores especializados na Educação Especial a convivência entre aqueles que possuem formação em nível superior e outros que participaram de cursos de aperfeiçoamento em instituições privadas em nível médio é uma realidade.

Discernir as atribuições do professor especializado que pode atuar diretamente com o aluno ou em serviços de apoio, e as do professor capacitado que se apropria por meio de cursos, com inserção de disciplinas relativas aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou mesmo aqueles que recebem formação continuada, o art. 18 da Res. CNE/CEB 02/2001 busca; ali consta que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A estrutura proposta nessa Resolução para determinar os professores que devem atuar em parcerias, com objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos com NEE, estabelece três tipos de professores “[...] os que não sabem nada ... os que sabem um pouco e os que sabem mais [...]” (PRIETO, 2003, p.46).

O limiar de atuação de capacitados e especializados, de acordo com as atribuições definidas nesta Resolução, também deixa transparecer que aos especializados, cabe executar as propostas de ensino e aos capacitados serem ensinados a sua execução, ou na melhor das hipóteses, serem consultados nesta execução. A relação entre professores especializados e

capacitados, precisa ultrapassar os limites do texto legal, sob pena de perpetuar a relação de dominação do conhecimento e não sua complementariedade na diferença.

A sustentabilidade do processo inclusivo passa pela formação docente; contudo, ela é insuficiente para garantir de fato uma inclusão escolar, quando não há colaboração de outros atores sociais, como família, outras instituições educacionais, outros profissionais, e mesmo, uma gestão democrática.

Para além disso, a organização dos sistemas inclusivos nessa Resolução apresenta uma distribuição dos alunos como forma de não concentrá-los numa única classe, o que resultaria numa classe especial (item II, art.8). Por outro lado, fica atribuído aos sistemas estabelecer o número mínimo desses alunos por sala, e o tipo de deficiência que cada um apresenta, uma vez que deverá ser garantido o apoio necessário de acordo com as peculiaridades de cada educando.

No PNE/2001, nos seus vinte e oito objetivos e metas constam os seguintes tópicos:

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação à distância;
4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam;
6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento;
16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício;
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação;
27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

A seleção destes objetivos e metas aponta para a coexistência de serviços de apoio, classificados como integradores e outros, segregadores (classes e escolas especiais). Além

disso, corroboram para a manutenção e criação de serviços de apoio, além da exigência de formação inicial e continuada no campo da Educação Especial, tarefa esta nada fácil, em se tratando de conteúdos tão vastos; logo, precisa-se considerar a formação de docentes, de competência das Instituições de Ensino Superior. No próximo capítulo, essa questão da formação docente será aprofundada na viabilização do projeto emancipatório, no desafio da democratização da gestão.

No enfoque da formação docente, a responsabilidade dos docentes das instituições de ensino superior devem propiciar a:

[...] disseminação de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, pela elaboração de referenciais teórico-práticos sobre a aprendizagem e o ensino dessa população e pela construção de referenciais de ação político-administrativa com vistas a, de fato, garantir educação para todo [...]” (PRIETO, 2003, p.149).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as questões de formação continuada são reafirmadas e todos os professores passariam a ter um vínculo com uma universidade, principal responsável pelos cursos. Além deste tópico - não específico para a educação especial - o Plano define como prioridades a formação continuada de professores na educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, o projeto “Escola Acessível” e o monitoramento dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) no acesso à escola (PDE/2007).

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, destaca-se que “em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino” (2008, p.16).

Além destes aspectos, consta no texto sobre a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, Revista da Educação Especial, 2008, p.14) que os sistemas de ensino devem ser organizados para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- atendimento educacional especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informações; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Todos esses pontos reafirmam os apontados anteriormente, principalmente na Resolução CNE/CEB 02/2001, em especial o que diz respeito à necessidade de apoio para atender as especificidades do aluno da Educação Especial, bem como a formação docente, a colaboração da família e da comunidade no processo de inclusão, a necessidade de outros parceiros numa articulação intersetorial; ruptura de barreiras não limitadas às questões físicas e arquitetônicas, o incentivo à continuidade da escolaridade, ainda que pese o detalhamento somente na educação básica. Quanto ao nível superior, a legislação volta-se somente para as questões de rupturas de barreiras e acessibilidade de comunicação. Entretanto, esse documento destaca que:

[...] configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo [...] (BRASIL, Revista da Educação Especial, 2008, p.18).

Esse documento é o resultado do trabalho de um grupo de professores pesquisadores da área da educação especial e encontra-se em debate nas diversas instâncias governamentais e não-governamentais. Na ênfase sobre a questão da transversalidade até o nível superior, o documento avança diante do desafio de fazer a articulação da educação básica desde a educação infantil até a educação superior, para todos os alunos.

Ainda em relação ao desafio de promover mudanças estruturais na organização da escola, como uma Política Pública de Inclusão na garantia dos serviços de apoio, do atendimento educacional especializado, é promulgado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro destinado aos sistemas públicos de ensino na implantação de atendimento educacional especializado (AEE), destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o qual estabelece os seguintes objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (art.2).

Na seqüência desse documento, verifica-se a reafirmação dos serviços de apoio, da transversalidade da educação especial no ensino regular, a ruptura de barreiras e a

continuidade de estudos e, dessa forma o art. 3º faz o detalhamento desse processo de organização dos sistemas, sem contradizer os documentos já analisados:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
 - II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
 - III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
 - IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
 - V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
 - VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
- § 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.
- § 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (art.3).

Observa-se, neste Decreto, a ênfase em criar formas de atendimento especializado, as salas multifuncionais como forma de dar sustentação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e a superdotação ou altas habilidades. A identificação dos alunos para o atendimento especializado nas salas multifuncionais permitem aos sistemas de ensino não repetirem práticas do passado, quando os alunos encaminhados às classes especiais em geral não eram aqueles que dela se beneficiariam; em geral, eram alunos considerados “indisciplinados”, “fracos”, “apáticos”. Todo esse conjunto de denominações dadas aos alunos serviu para rotulá-los e evidenciou o caráter seletivo e excludente da escola regular, principalmente no atendimento das camadas mais pobres da sociedade.

Defende-se também que a inclusão implica em “acesso”, “participação” e “aprendizagem”, o que exige mudanças na formação de professores, contar com outros apoios técnicos, com eliminação de barreiras, com a criação de recursos didáticos e pedagógicos, já citados no documento, porém não suficientes quando não forem implementados numa gestão democrática. As salas multifuncionais precisam estar integradas ao projeto da escola e expressar as necessidades de sua demanda, o que significa dotá-las de profissionais que possam atender à heterogeneidade dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades. Assim, a escola precisa ter autonomia para ampliar sua rede de apoio em termos de diferentes profissionais para promover o atendimento das necessidades dos seus alunos.

Ao separar o atendimento educacional especializado neste Decreto, como “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular [...]” (§ 1º), esse decreto garante serviços de apoio, inclusive com núcleos de acessibilidade em instituições federais (§ 3º, art.3.); entretanto, não estabelece essa obrigatoriedade em todas as instâncias públicas e privadas.

Quanto às escolas especiais, esse decreto mantém o papel de transitoriedade, cuja permanência do aluno só se justificará quando o seu atendimento especializado tiver o caráter de complementação e/ou suplementação, impossibilitado de ocorrer em escolas regulares. A escola especial não será identificada como atendimento educacional especializado para fins de recebimento de verbas públicas, quando assim o fizer em nível de substituição a escola regular.

Consta nesse Decreto:

[...] o acompanhamento e o monitoramento do acesso por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República [...].

A realização dessa prática permite que sejam identificados os alunos em idade escolar fora da escola, bem como localizar se eles são provenientes de escolas públicas ou privadas, o que definirá, com imprecisões, aos sistemas, uma demanda talvez desconhecida.

O conjunto desses aspectos legais abordados demonstra avanços, contradições, inversões de princípios que, porventura presentes nas práticas sociais, tenham produzido danos significativos para transformação da Educação, sem limitá-la a questões da Educação Especial. No entanto, os avanços obtidos na legislação precisam ser mais estudados e amplamente divulgados. Como norteadores de políticas públicas, essa análise não se esgota e exige estudos sobre a gestão democrática enquanto possibilidades reais de efetivar, por meio do projeto emancipador, a escola de todos e para todos.

As modificações necessárias para alterar estruturas e organização do trabalho pedagógico na vertente da educação inclusiva não é tarefa somente de legislação, ainda que ela seja importante ou até imprescindível, mas precisa-se abarcar todo o papel social da escola e a conscientização dos educadores neste processo, o qual não se limita apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

No próximo capítulo, o estudo volta-se para a gestão democrática tendo como pano de fundo a questão do direito e da igualdade. Como um dos elementos na consolidação das

práticas inclusivas, teço algumas considerações sobre a formação docente inicial e a continuada, sem esquecer da realidade das políticas de continuidade e descontinuidade, presentes no cenário nacional.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

3.1 - A QUESTÃO DA DEMOCRACIA

Em se tratando de políticas públicas de inclusão, é importante salientar que, no Brasil, os projetos propostos ainda guardam distanciamento entre o concebido e o vivido. Estabelecer os caminhos necessários para a escola de todos e para todos exige ousadia que não ressoa com facilidade no campo real do direito.

A questão da exclusão nas sociedades capitalistas ganha dimensões cada vez mais injustas, na medida em que o capital estabelece as relações de poder e, conseqüentemente, as elites submetem as classes sociais subalternas à relação dominante/dominado ou opressor/oprimido. As explicações dadas para justificar a dominação existente de uns sobre os outros, acerca dos seres vivos, não justifica a supremacia econômica e cultural entre os homens.

A partir do desenvolvimento das ciências biológicas, reforçadas pelos estudos de Darwin e da Psicologia, com base na psicomетria, introduz-se no campo educacional a separação dos indivíduos de acordo com a capacidade intelectual de cada um. Os testes elaborados por Binet na quantificação da inteligência resultam na identificação de indivíduos, classificados como deficientes por apresentarem diminuição de capacidades intelectuais. Essa prática da seleção determina o tipo de acesso à educação diante da norma estabelecida: “[...] uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência [...]” (CANGUILHEM, 1982, p.212).

Coube à escola liberal provar a tese contrária, oferecer a todos as mesmas oportunidades e, portanto provar na prática, que todos têm capacidades e aptidões. O fracasso de uns em detrimento de outros passou a ser explicado pela ideologia da aptidão e justificar o sucesso e o fracasso pela hierarquia social.

A ideologia da aptidão é legitimada, principalmente, pelos estudos psicométricos e pela forte influência do positivismo, na categorização dos indivíduos, por meio dos testes de inteligência. O positivismo é um paradigma muito presente nos dias atuais, ele não representa um anacronismo do século XIX. (BUENO, 1993)

Essa forma, sabe-se, é insuficiente para definir o potencial das pessoas:

[...] Na medida em que os resultados obtidos nos testes de inteligência fornecem quais são os comportamentos amadurecidos, ou seja, fossilizados, poder-se-ia entender que esses comportamentos fossilizados representariam o potencial intelectual da criança. Porém, esses autores deixam claro que não é possível discutir potencial intelectual se não se levar em conta à discussão do acesso à inteligência, uma vez que a concebem não como algo inato e imutável, mas construída socialmente [...] (MINDRISZ, 1994, p.31).

Conceber que oportunidades iguais são oferecidas para todos numa sociedade de classes, cujas diferenças biológicas e sociais são as marcas da desigualdade, ocultada por razões capitalistas, é, no mínimo, ingênuo.

As diversas formas de discriminação social fragilizam os sistemas democráticos no sentido de separar, oprimir, subjugar, classificar em categorias, cidadãos de uma mesma sociedade. A ideologia burguesa estabelece que o poder e o prestígio estão ligados, indissolavelmente, à propriedade, à riqueza e ao domínio econômico, resultando na indiferença pelos pobres e por outros segmentos sociais ligados as questões étnicas, de gênero, de deficiência, entre outros denominados de minorias. O conjunto dessa minoria representa a maior parte da população mundial, excluídos de sua cidadania.

Esta pesquisa não se deterá em analisar a evolução da participação na vida política e suas delimitações, a fim de eleger quais são os cidadãos de direitos. Embora na cidade de Diadema este aspecto seja um diferencial marcante nos documentos consultados. A abordagem da democracia contribui no esclarecimento da atuação do professor especializado na medida em que as Políticas Públicas de Inclusão, neste município, buscam implementar ações na contramão das práticas excludentes.

Os conceitos de direito e de participação assumem tonalidades variáveis frente ao capitalismo, mesmo em regimes democráticos. A democracia, enquanto uma forma de vida social, deve preencher constitucionalmente direitos políticos e sociais. Nessa medida, alerta Chauí para o fato “[...] de que a democracia, modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade sócio-econômica, é uma farsa bem sucedida, visto que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia [...]” (CHAUI, 2000, p141).

O imperativo da lógica de mercado assinala uma seqüência de dualidades no campo das relações sociais entre produção e propriedade, trabalho intelectual e manual, segregação e integração, especialistas e leigos, inclusão e exclusão, igualdade e desigualdade, todas elas destinadas a disfarçar a exploração da mais-valia.

O critério competitivo da economia desafia as formas distributivas do dinheiro, do conhecimento, da propriedade e, indubitavelmente, do direito. Esta tarefa é árdua e precisa ser definida em base não opressora de ganhos e perdas. Para tanto, a democracia, enquanto regime político, capaz de eliminar essas relações hierarquizadas de poder, ainda é uma conquista. A democracia no capitalismo não pode obscurecer a precariedade da condição humana explorada, como forma de manutenção do capital (a mais-valia), tampouco ofuscar a existência das classes sociais na relação de exploração e dominação de uns sobre os outros.

A valorização de todos de acordo com o princípio da igualdade precisa desvelar os mecanismos opressores do capitalismo que sustentam a divisão social do trabalho, a qual se “[...] engendra e é engendrada pela desigualdade social ou pela forma da propriedade [...]” (CHAUI, 1985, p.61). Neste sentido, alguns autores vão estudar o neoliberalismo e suas conseqüências, principalmente na educação, uma vez que a falta de governabilidade da democracia não se delimita aos dominados, pela sobrecarga de demanda e sim também pelos dominantes, que precisam atender ao grande número de solicitações como forma de sustentação do próprio capitalismo ou seja, de fazer prosperar suas riquezas. Sobre isso consultar obras de Gentili (2001), Oliveira, D.A. e Duarte, M. R. T. (1999), Saviani (2005), Buffa, E (et al.), (1999) entre outros.

Há que se considerar que as transformações sociais precisam atingir a toda a população sem configurar-se em privilégios para alguns, o que implica na eliminação das práticas discriminatórias e da banalização das desigualdades sociais. Vemos o mundo se transformar de forma globalizada, porém é necessário reconhecer as diferenças socioculturais, no favorecimento da construção de um projeto comum, em especial na articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008).

Santos (2008) ratifica a posição de Candau e aponta os perigos das posturas universalistas, no que concerne ao dispositivo ideológico da gestão antidemocrática. A posição do universalismo antidiferencialista sustenta a negação das diferenças e opera segundo a norma da homogeneização, o que resulta na absolutização das diferenças e na ausência de critérios transculturais. No lado oposto, o universalismo diferencialista enfatiza as várias diferenças ou identidades e, em decorrência, perde-se o fluxo das desigualdades entre elas. Conclui que: “[...] se o primeiro universalismo permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança, o segundo permite-as pelo excesso de diferença [...]” (SANTOS, 2008, p.284).

Essas posições têm coexistido no sistema capitalista e no caso dos movimentos de pessoas com deficiência, a tendência antidiferencialista tem prevalecido. No combate aos

avanços dessa posição é que este estudo sobre Políticas Públicas de Inclusão ressalta a importância de uma educação para a democracia, para a liberdade e para a humanização dos homens, na luta contra a tirania do poder do capitalismo, sem a hipocrisia léxica do politicamente correto, visto que:

[...] Esas diferencias hoy son cada vez más instrumentalizadas por los centros de poder transnacionales para transformar diferencias en desigualdades y así agravar la fragmentación interna de la clase trabajadora (...) transformar la sociedad en una sumatoria de guetos cerrados en sí mismo, y fácilmente puestos a disputar entre si, de forma hostil, cuando no, violenta lo poco que el proceso acelerado de concentración de riqueza, bienes culturales, científicos y artísticos concede a los que están excluidos de los centros de poder político y económico [...] (BRUNO, 2006, p.99).

Nessa alavanca propulsora de lutas contra as injustiças sociais é preciso impelir os homens a compreenderem que as idéias são explicadas a partir da realidade. Alcançar os patamares da consciência crítica é a tarefa educativa. Como esclarece Bruno (2006), as transformações de diferenças em desigualdades têm favorecido somente para manter alienada uma parcela significativa da população, exatamente porque “[...] a desigualdade social não é criada pela natureza, ela é criada pelo homem, numa relação constante de força, de dominação e de exploração [...]” (COMPARATO, 1998, p.48). Estas são as relações de crueldade, do coronelismo e do clientelismo, marca da desigualdade no Brasil que remonta ao período colonial do nosso processo de colonização.

Para estabelecer uma sociedade justa e democrática, não basta apenas a promulgação de direitos, mas há necessidade de um projeto político-social, no qual os valores individuais e coletivos estejam entrelaçados pelo objetivo comum de uma convivência solidária.

A democracia é um governo de discussão de aprendizado histórico, exigindo reflexão meticulosa sobre poder, coerção, liberdade, leis, justiça, igualdade. (BOBBIO, 1986, 1997; SARTORI, 1994). Desde Platão até os dias atuais, a escolha pelo sistema democrático implica em valorizar e reconhecer os indivíduos e as coletividades, de tal forma que sejam preservadas suas identidades culturais e, neste sentido, suas liberdades.

Quando conceituam as sociedades como democráticas, identificamo-las como opostas a todas as formas de autocracia, nos quais o “[...] cidadão, além de ser alguém que exerce direitos, cumpre deveres ou goza de liberdades em relação ao Estado, é também titular, ainda que parcialmente, de uma função ou poder público [...]” (BENEVIDES, 1993, p.9).

O Preâmbulo da Constituição Brasileira declara que:

[...] reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...].

Nesse Preâmbulo, o Estado Democrático instituído é exercido “por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Parágrafo Único, art.1). O exercício dos direitos dos cidadãos no Estado Democrático não se limita apenas ao voto. Estes espaços devem contemplar a diversidade na sociedade, na qual a participação não tenha necessariamente que resultar em consenso, uma vez que a democracia implica em dissenso, como defende Bobbio:

[...] num regime fundado sobre o consenso não imposto de cima para baixo, uma forma qualquer de dissenso é inevitável e que apenas onde o dissenso é livre para se manifestar o consenso é real, e que apenas onde o consenso é real o sistema pode proclamar-se com justeza democrática [...] (1997, p.63).

Dessa forma, o Estado Democrático representativo, para Bobbio (1997), indica que seus representantes precisam representar os interesses daqueles que o elegem, não trabalhando para interesses particulares, sob pena de serem substituídos. A democracia também pode pressupor um estado de plena participação de todos, denominada por Benevides (1991) de democracia direta, em que o povo participa das decisões mais importantes, seja ela realizada por meio de referendo, plebiscito e/ou iniciativa popular. Para a autora, o sucesso desse sistema é o “[...] equilíbrio desejável entre a representação e a soberania popular direta [...]” (1993, p.15).

Contudo, as sociedades atuais com toda a sua complexidade, suas desigualdades de fortunas, suas diversas formas de opressão, suas disparidades econômicas e culturais, optaram pela democracia representativa.

Mesmo na defesa da democracia representativa, a autora indica que há determinados momentos históricos, nos quais urge a implementação da democracia direta através de plebiscitos, iniciativas populares e referendo¹⁵, como formas de realizar consultas mais ampliadas à população. No art. 14, do capítulo IV, Dos Direitos Políticos, da CF/1988, esse direito é garantido, ao estabelecer que:

¹⁵ Benevides esclarece que “[...] o termo iniciativa popular é o direito assegurado a um conjunto de cidadãos de iniciar o processo de participação complexo [...], enquanto plebiscito e referendo por vezes, são usados como sinônimos. Plebiscito designava na Roma antiga “ a decisão soberana da plebe” [...] enquanto que referendo vem de *ad referendum* e origina-se da prática [...] de consultas à população para que se tornassem válidas as votações nas Assembléias cantonais [...]. Hoje, apesar da indefinição, tanto referendo quanto plebiscito são entendidos como modos de expressão da opinião ou da vontade dos cidadãos – em votação livre e secreta – sobre uma medida que foi ou poderá vir a ser adotada pelos poderes constituídos, no plano nacional ou local [...]” (1993, p. 33-34).

[...] A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I- plebiscito; II referendo e III iniciativa popular [...].

Para Benevides (1993), essas três formas de participação popular possibilitam às pessoas interferirem nos rumos dos governos. Para tanto, o exercício democrático implica numa educação que permita aos cidadãos compreendê-la no valor da soberania popular. Essa ação significa dotar os cidadãos do poder de criar, de intervir, de modificar cada vez mais os espaços públicos. Nesse processo, o cidadão assume o *status* de cidadão ativo.

No tocante à participação popular, a cidade de Diadema revela seu pioneirismo. Em capítulo oportuno, alguns destes aspectos serão abordados para melhor configurar a Política Pública desse município.

Em relação à educação, o item VI, do artigo 206 da CF/88 define que: o ensino será ministrado com base na “[...] VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o artigo 14 dispõe que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática da educação, portanto, é uma exigência legal a ser aplicada apenas ao ensino público como ponto central do controle da sociedade civil sobre a educação e especialmente da escola pública. Nessa vertente, a educação para a cidadania definitivamente não combina com a manutenção de privilégios individuais ou grupais, o que significa elevar a cidadania democrática na condição de uma educação libertadora.

[...] a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos [...] (FREIRE. 1987, p.35).

A participação política democraticamente alicerçada dissemina o exercício da liberdade como forma de revelar a sociedade na suas múltiplas facetas, composta de classes sociais diferentes e antagônicas, sem a sustentação da visão homogênea, harmoniosa e unidimensional. Os espaços de exercício da liberdade carecem de pôr em prática os anseios, os desejos, os ideais humanitários, na interação do individual com o coletivo, com vista à

realização do projeto emancipatório. Esse projeto emancipatório deve expressar as relações de poder distribuídas e compartilhadas na medida exata da igualdade e da justiça social.

Não basta, então, gerarmos projetos individuais dissociados de um projeto coletivo capaz de transcender nossos limites pessoais na obtenção do significado e da amplitude do político/social. Esses projetos precisam ser construídos com a participação popular; cabe, então, à escola fomentar este processo de formação e de exercício da cidadania ativa. (BENEVIDES, 1993).

Para tanto, é preciso modificar a educação de tal maneira que lhe sejam dadas outras feições na extrapolação do discurso de que “[...] os favelados são os grandes responsáveis pela sua miséria [...]” (FREIRE, 2000, p.44). O discurso técnico que fixa a pobreza e todos os problemas decorrentes dessa condição nos próprios indivíduos faz da opção pela educação para a democracia, a forma sem ser a fôrma de ultrapassar esta visão ingênua da realidade por uma dominante crítica.

Dentro desta visão de gestão democrática, os direitos sociais, como de uma escola de e para todos, no sentido de igualdade, colocam a linguagem dos direitos no conjunto de reivindicações de todos os indivíduos.

O reconhecimento do direito de educar todos em escolas regulares se caracteriza como um desafio, mesmo quando sustentado no princípio da igualdade reconhecido constitucionalmente, diante da exclusão que expõe milhões de cidadãos brasileiros.

Assim, romper com o círculo vicioso de assegurar os interesses de uma minoria em detrimento da maioria, sugere como caminho uma educação de concepção freireana, calcada na esperança, na luta contra os poderosos, frente à inexorabilidade da desproblematização do futuro que deixa estagnado todo sonho, toda utopia: “[...] o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo [...]” (FREIRE, 2000, p.56).

O papel da escola na educação para a democracia e para a cidadania configura-se num importantíssimo espaço para a formação do sujeito democrata, histórico, cultural e de direitos, tendo como pressuposto básico, como direito essencial dos indivíduos, o direito a terem direitos (ARENDDT, 2007).

Uma educação para a democracia implica em três aspectos, segundo Benevides (1998): o primeiro, a formação intelectual e a informação, pois o não acesso ou o acesso insuficiente de informações reforçam as desigualdades e, conseqüentemente, fomentam-se as injustiças sociais; segundo, a educação moral que evoca o papel ético-político da escola no sentido de promover uma consciência ética alicerçada nos valores republicanos, capaz de relacionar razão e sentimentos, voltados para a vida individual e coletiva e o terceiro ponto, a

educação do comportamento capaz de traduzir o sentido que os franceses chamaram de fraternidade, a participação na vida pública, visando o bem comum, e dessa forma, educar para a tolerância, diante do diferente e do divergente.

Bobbio (1997) esclarece que, no mundo moderno, a aproximação do liberalismo e da democracia precisam ser mais bem elucidadas, de tal forma que a reflexão não seja limitada à questão do Estado e do mercado, mas à relação específica entre mercado e Estado democrático, ou ainda, entre mercado econômico e mercado político.

Telles justifica a relevância desta cisão e suas conseqüências ao afirmar que:

[...] fazem ver as difíceis (e frágeis) relações entre o mundo social e o universo público da cidadania, na disjunção, sempre reaberta, entre a ordem legal que promete a igualdade e a reposição das desigualdades e exclusões na trama das relações sociais; entre a exigência ética da justiça e os imperativos de eficácia da economia; entre universos culturais e valorativos de coletividade diversas e a lógica devastadora do mercado [...] (1998, p.38).

Chauí (2000) corrobora essa análise, ao salientar a inexorabilidade da crise na educação regida pelas regras de mercado. A proposta de uma educação para todos coloca em confronto o papel da escola salientado por dois pontos: a imobilidade dessa instituição diante do seu caráter excludente e a falta de consciência das camadas populares de seus direitos, ou seja, sua passividade e alienação.

Para Comparato (1998), Chauí (2000), Benevides (1998), Paro (2005) e Arendt (2007), a responsabilidade da escola é promover uma educação para a cidadania numa participação política, livre da idéia moral do favor e da tutela do Estado, na qual a representação de governo democrático assume “ [...] a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder [...]” (BENEVIDES, 1993, p.12).

3.2 - A PARTICIPAÇÃO E O PROJETO EMANCIPATÓRIO

Historicamente, o avanço da burguesia em aprender seus direitos foi acompanhado timidamente pelas camadas populares. Entretanto, a luta dos movimentos sociais, tem demonstrado ser imprecendente a afirmação de que o povo não adere à luta pelos seus direitos, mesmo quando essa ocorre em momentos de crise e de agitação social. O que se percebe é que o povo não pede licença para as elites, o que significa que “[...] o povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal.[...]” (ARROYO, 1999, p.76).

É importante lembrar que os espaços de participação não estão delimitados à questão da escola enquanto processo formal, existindo novas instâncias de ação coletiva, denominadas por Gohn (2001) como intergovernamentais, consideradas como espaços que contribuem para mudanças significativas e não restritas às demandas de mercado.

Enquanto espaços de participação político-escolar, os conselhos assim como as eleições dos seus dirigentes, tornam-se oportunidades de atuação dos cidadãos, como forma de consolidar práticas democráticas capazes de gerar projetos pedagógicos emancipatórios, nos quais um dos aspectos fundamentais é a participação direta dos seus atores sociais na sua concepção e implementação.

Mesmo diante de gestões centralizadoras, os espaços de participação de forma geral, os conselhos escolares têm sido constituídos (ARROYO, 1999; PARO, 1999). Também tem sido destacada a importância da realização de eleições nas escolas, sejam elas para dirigentes ou conselheiros. Bobbio (1997) afirma e é reiterado por Paro (1999) e Spósito (2000), o significado dessas formas de participação, nas quais a liberdade de expressão, de opinião, possa reconhecer os direitos de todos os envolvidos no projeto pedagógico da escola. As atividades educativas concebidas por todos favorecem os conflitos de idéias, sem perder os princípios democráticos, além de focalizar a diversidade como riqueza.

Por vezes, estes procedimentos têm recaído em armadilhas, dadas as condições em que se encontram as organizações escolares no sistema público burocratizado, nas quais essas práticas participativas têm reduzido os indivíduos a simples tarefeiros.

A sociedade democrática é o único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade voltada para todos os cidadãos. Gentili (1995) mostra a necessidade da luta contra o avanço do neoliberalismo que degenera as práticas democráticas. O direito à educação para todos através da escola pública precisa romper com a sociedade dualizada, onde haverá alguns sujeitos mais cidadanizados do que outros.

Bastos (1999), em consonância com Gentili (1995), alerta para o fato de que:

[...] condições de trabalho estão mais acirradas, a autonomia da escola está transformando a gestão pedagógica da escola em uma gerência de recursos financeiros; a participação cidadã dos pais e da comunidade está se transformando numa participação de colaboração com a direção da escola e a formação dos profissionais da escola mais aligeirada e mais despolitizada [...] (1999, p.15).

Essa forma de participação “tarefeira”, indicada por Spósito (1999) e reafirmada por Paro (2005, 2006, 2007), deve ser combatida na organização do trabalho pedagógico nas escolas, O projeto emancipatório deve prover condições da participação crítica, para que as

pessoas possam opinar, intervir, acompanhar, criticar, deliberar, enfim, inseri-las como cidadãos ativos, na sociedade política.

O projeto político pedagógico (PPP) emancipatório é condição de uma educação libertadora, com vistas a romper a organização antidemocrática, tão presente nas atuais práticas pedagógicas. São pontos relevantes do projeto político-pedagógico a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a qualidade, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais, a gestão democrática nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, a liberdade, sempre associada à idéia de autonomia e à valorização do magistério (VEIGA, 1995).

A concretização do projeto político-pedagógico se dá no processo dialético das contradições, no movimento de distanciar-se das coisas e, ao mesmo tempo, se fazer presente nelas, na relação de subjetividade e objetividade, ou seja, na consciência do mundo e na consciência de si mesmo, comprometidas mutuamente. Como afirma Freire, é “[...] na constituição da consciência, que mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo [...]” (FREIRE, 1997b, p.16).

Para que ocorra o processo de conscientização do homem, o mesmo não pode ocorrer isoladamente; objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo, pois quando o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo, ele se faz livre, uma vez que a sua consciência faz emergir o mundo vivido capaz de compreender o projeto humano. Na tomada da consciência da cultura, enquanto identidade de um povo, exatamente quando o homem aprende que as palavras não são um conjunto de vogais e consoantes a ser mecanicamente memorizado, pois a palavra, quando instalada na temporalidade, é histórica e posiciona o homem no mundo.

O homem, quando se utiliza da palavra como forma de se comunicar, hominiza-se como ser inconcluso, inacabado, toma consciência de homem enquanto ser histórico, no qual a palavra, como comportamento humano, não se traduz apenas no significante ou significado; ela é práxis. Freire (1997a), Arroyo (1999,2001), Saviani (2005), Santos (2008) demonstram que os homens precisam ter consciência de sua condição no mundo, diante da relação violenta com que se apresentam os sistemas políticos, na manutenção da relação entre opressores e oprimidos.

Ao tomar consciência da relação de opressor-oprimido, os homens podem ser restauradores da humanidade, no desafio de romperem com a ordem social injusta, fonte geradora do desalento, da morte e da miséria.

3.3 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial e continuada dos professores, nas relações constitutivas do mundo humano, evoca o princípio democrático como elemento imprescindível na elaboração e implementação do projeto da escola. Decorre que a formação dos professores torna-se o pilar de sustentação da escola de qualidade. Nas Gestões, essa é uma diretriz valorizada, porém nem sempre direcionada para a ruptura de práticas discriminatórias e antidemocráticas.

No processo de participação e democratização da gestão, fica inviabilizada a formação docente de forma fragmentada e descontextualizada da realidade política, econômica, social e cultural. Sob os riscos de valorizar os modelos burocráticos que aprisionam a organização e o funcionamento das escolas no emaranhado do domínio das técnicas e da centralização do poder, essa formação impede ou empobrece a participação de todos e reduz os cursos num conjunto de formas e fôrmis de “formatação” desses profissionais.

É preciso reconhecer na formação docente uma das possibilidades de construção da participação do coletivo interno e externo na construção do projeto político pedagógico. Segundo SPOSITO (1999), a democratização da gestão atinge atualmente setores progressistas da área da educação, em defesa da *res* pública contra todas as formas de interesses privados, patrimoniais, clientelistas ou meramente corporativos.

No processo de formação docente, esta relação da gestão democrática e da participação transporta, para a escola, as condições de educar também os lentos, os avançados, os incapazes e os competentes. Dessa maneira, a educação inclusiva impõe que a democratização do acesso e da permanência seja seguida pela democratização da gestão e do conhecimento (PRIETO, 2003).

Em geral, a escola não assume o papel de desenvolver as potencialidades dos alunos, mesmo diante das diversidades e das adversidades sociais, culturais, econômicas, mesmo porque o resultado de elevar a cultura e a escolaridade à patamares mais altos não garante um novo *status* social para esse cidadão.

A escola precisa advogar para si, enquanto espaço público, o seu papel de transformação social, no qual os homens possam exercer a atividade democrática não reducionista à formação do cidadão consumidor. A educação enquanto um direito de todos não pressupõe a homogeneidade exatamente porque a educação para a democracia implica na diferença: “[...] o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista [...]” (BENEVIDES, 1998, p.156).

Paulo Freire insistia que, numa sociedade democrática não nascemos opressores e oprimidos, governantes e governados, exatamente porque as relações de poder estabelecidas não subverterão o sentido da igualdade, e tampouco a categorização na valoração de indivíduos, em inferiores e superiores. Assim, a formação docente entre professores de educação especial e da comum não pode significar a manutenção desta lógica de desigualdade e poder.

O debate sobre o direito à educação e a implantação de Políticas Públicas de Inclusão influenciadas pelos acordos internacionais trazem enfaticamente o tema da formação docente como meio de garantir o atendimento escolar a uma grande diversidade de alunos, entre eles os com necessidades educacionais especiais.

Na última década do século XX, a formação docente constitui-se eixo primordial das reformas educativas adotadas pelos países em desenvolvimento. A formação docente assume, no cenário nacional, uma lógica binária, na qual a formação inicial e a continuada são vistas como dois momentos distintos e desvinculados, recaindo sobre o segundo a possibilidade de complementar, suprir ou até incrementar o primeiro.

Questiona-se a formação dos professores quanto às possibilidades de promover o processo de ensino-aprendizagem; entretanto, não se aborda as razões que impedem a oferta de uma formação abrangente capaz de propor conhecimentos, saberes, tanto no campo técnico-pedagógico, quanto no político-filosófico, contextualizado nas reais condições de trabalho das escolas públicas.

Paro destaca que:

[...] Parece não haver dúvidas de que essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam suas inadequadas formações, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhes proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão; sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas [...] (2001, p. 122).

Para Sacristán, quando refletimos sobre a formação de professores, precisamos estar atentos a que “[...] a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica [...]”(2002, p.82). Então, a formação docente precisa considerar estes sujeitos imersos em comunidades educativas, ainda que nos dias atuais, “[...] na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência [...]” (ibidem, p. 83)

Arendt não focaliza a reflexão da crise da educação, especialmente, na formação docente, porém deixa registrado que:

[...] nas últimas décadas, em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores (...) não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não somos mais eficazes [...] (2005, p. 231).

O investimento financeiro em formação docente a partir das orientações do Banco Mundial¹⁶ repercute no discurso recorrente de culpar as escolas e os professores pelos baixos índices alcançados nos exames de avaliações nacionais e internacionais. Tal fato equivale a culpar as vítimas pelo fracasso escolar.

Para assegurar a formação de profissionais da educação, a LDB 9394/96 declara que os cursos de licenciatura de graduação plena das universidades e dos institutos superiores devem contemplar em seus fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (inciso I, art.61); e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (inciso II, art.61). Ainda no art.80, do Título VIII dessa lei, dispõe-se sobre “[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada [...].”

Em se tratando de Educação Especial, a formação docente direcionada para os professores atuantes nas redes de ensino, sobre os educandos especiais impõe uma série de aspectos; porém, uma das barreiras salientadas no “acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é a barreira atitudinal; cabe saber se é possível trabalhar com mudanças de atitudes e valores em cursos não presenciais” (PRIETO, 2003, p.142) como é reiterado no item 2, “Objetivos e Metas “do PNE/01:

[...] generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação à distância [...].

¹⁶ Sobre formação docente consultar alguns documentos: “Prioridades y estrategias para la educación Prioridades e Estratégias para a educação. Estúdio sectorial Del Banco Mundial, Washington (D.C.)”, (1996) também “Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação”, Plano decenal de Educação para todos. Brasília, outubro de 1996 MEC - MEC e “Desenvolvimento da educação no Brasil”, Brasília, 1996.

Saviani (1997) alerta para alguns riscos da definição de duas categorias formadoras de professores, as universidades e os institutos superiores. A primeira já organizada no padrão universitário induz à desqualificação da segunda. Ressalta que as críticas sobre formação docente realizada nas universidades são impróprias, principalmente, quando direcionados pelos especialistas do MEC, por serem essas pessoas oriundas das universidades. Sob a alegação da distância existente entre as teorias estudadas nas universidades e os encaminhamentos no sentido de prover os professores de condições para dar soluções práticas, os cursos de formação docente precisam superar o paralelismo existente nessas duas instâncias formadoras, bem como a posição de atribuir aos institutos a condição de alternativa de estudos para aqueles que não são admitidos nas universidades.

Essa reflexão fica instigante, tanto pelas questões das universidades e dos institutos superiores quanto pela modalidade da educação presencial e a distância. No intuito de levantar alguns pontos na articulação da formação docente, da participação e da gestão democrática, valho-me de algumas dessas idéias para afirmar o esgotamento do modelo taylorista/fordista por um outro modelo de exploração, o da acumulação de tecnologia (PARO, 2001, 2005).

Atualmente, a manutenção e desenvolvimento do ensino no país, seguido do investimento na formação dos profissionais da educação são garantidos pelas verbas públicas destinadas ao financiamento da educação básica (FUNDEB-2007). Entretanto, o investimento na formação docente não é seguido de melhorias nas condições do trabalho deste profissional e tampouco na ampliação do conhecimento para a classe trabalhadora.

A busca pela qualidade da escola recai num novo desenho do trabalho pedagógico, enquadrado na formação do trabalhador competente no domínio da tecnologia. Acirra-se, então, o controle sobre a escola e a implementação do seu projeto político-pedagógico.

A lógica da competitividade do mercado invade o espaço da escola e nela se instala com repercussões, entre outros pontos, na formação docente, especialmente quando se desvincula a formação continuada do projeto pedagógico, da democratização da gestão, do currículo escolar, do processo de avaliação, da participação efetiva dos professores, da superlotação das salas de aula, da ausência de outros parceiros pedagógicos, da oportunidade de experimentar formas diferenciadas de aprendizagens, de refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, enfim do conjunto de ações capaz de superar a cooptação destes profissionais, na transformação da escola de todos e para todos.

Em 2005, a reforma dos cursos de Pedagogia através do Parecer nº 5/2005, busca corrigir a segmentação e hierarquização na formação docente. Dentre as alterações propostas,

cita-se à extinção das habilitações e das denominadas funções técnicas, como supervisor, inspetor, orientador pedagógico; volta-se para a formação do professor de educação infantil e do ensino fundamental. Na perspectiva de uma base comum de formação, eleva-se para os cursos de Pós-Graduação, Especialização *lato sensu*, a responsabilidade pelo aprimoramento dos docentes, no campo da gestão e da educação especial.

Em relação à Educação Especial, as especificações de atuações dos professores mantêm duas categorias, os capacitados e os especializados (art.18, Res. CNE/CEB 02/2001). A demanda crescente de matrículas de alunos com NEE em escolas regulares impulsiona os professores capacitados na busca de cursos de especialização nem sempre presenciais. Por outro lado, evidencia-se o investimento desigual dos sistemas em cursos de formação continuada, como parte das ações no campo das Políticas Públicas de Inclusão.

Também é necessário considerar que, na instalação dos Institutos Superiores e na reforma dos cursos de Pedagogia, a formação docente nos cursos iniciais tem reduzido o conhecimento sobre os aspectos da Política de Educação Especial, coma presença de uma ou duas disciplinas sobre estes assunto.

Na proposta de levantar pontos sobre as Políticas Públicas de Inclusão, a formação docente torna-se eixo relevante desse processo, na medida em que o resultado das formações iniciais e mesmo aquelas em serviço, têm priorizado a racionalidade técnica na divisão impropriedade de teoria e prática (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992).

A formação docente precisa transcender o tecnicismo e o pragmatismo, no sentido da universidade se responsabilizar pela teoria e a escola pela prática. Deve-se considerar também as possibilidades oferecidas nos cursos de formação, para que os professores possam se apropriar dos conhecimentos sobre “[...] políticas públicas de educação e as traduções que fazem dessas políticas em práticas pedagógicas [...]” (MIZUKAMI, 2004, p.294).

Nesse contexto em que se aprisionam os cursos de formação docente, no caso da Educação Especial, há o agravamento dessa formação ocorrer de forma intensificada nas instituições privadas, principalmente após a reestruturação dos cursos de Pedagogia.

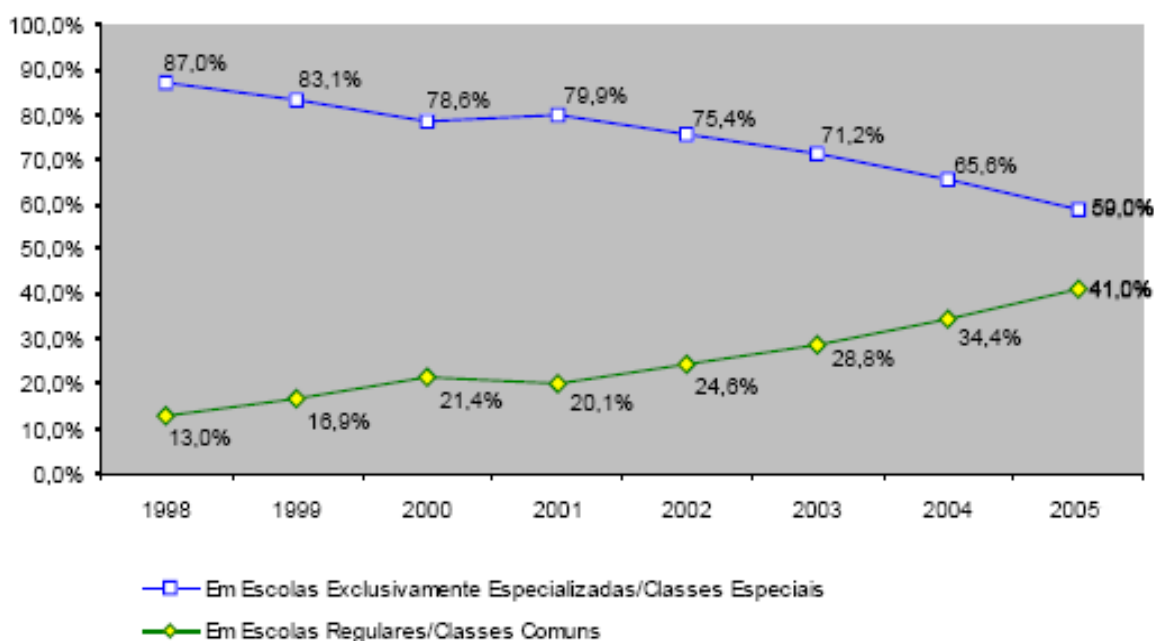
De acordo com os Dados da Educação Especial¹⁷ (2006), houve um crescimento de 23,5% de professores com curso de formação específica, dos 31.873 docentes existentes em 2002 para 39.348, em 2005. Neste mesmo período, houve uma queda de 7,6% dos professores, sem curso específico. Em 2002 havia 12.617 professores sem curso específico,

¹⁷ Os dados aqui apresentados foram extraídos do site www.mec.gov.br, especificamente do link Secretaria de Educação Especial (Seesp).

em 2005, este número baixou para 11.658. No período compreendido entre 1998-2005, o crescimento de professor com curso específico passou de 37.356 para 51.006.

O que não permite avaliar nesses dados é a origem dos cursos de formação destes professores, mesmo porque esse crescimento na formação de professores especializados ainda é insuficiente para atender a demanda. De acordo com Prieto (2003), com base nos dados da Secretaria de Educação Especial (Seesp, 2006), a evolução da política de atendimento da Educação Especial indica que de 1998 a 2005 houve um crescimento de 32% de matrículas em escolas regulares, contra aproximadamente 15% de declínio de matrículas em instituições privadas. É importante notar que essa variação não isenta a eventual duplicidade de atendimentos e, portanto, de contabilização do mesmo aluno, enquanto muitos ainda não têm acesso a nenhum tipo de atendimento educacional, público e/ou privado.

Gráfico 1 - Evolução do atendimento de alunos com NEE matriculados em escolas regulares e escolas especializadas no período de 1998-2005.



Fonte: Dados da Seesp (2006).

Nesse contexto, as lacunas apontadas na formação docente vão na direção de nos auxiliar contra as armadilhas em que recaem a formação inicial e continuada. Quanto à formação inicial, algumas críticas são consagradas em relação à formação acrítica da realidade da escola, estimulada, na maioria das vezes, em cursos de curta duração, que empobrecem a formação dos professores. Na superação dessa situação, a valorização dos

curso de formação continuada, na ótica deles suprirem as precariedades da formação inicial, quase como um treinamento em serviço, torna-se mais um perigoso estratagem.

Ao limitar a prática docente a um conjunto de saberes pedagógicos determinantes para o exercício da ação educativa, corre-se o risco de estabelecer que a questão da inclusão é o resultado simples de uma formação que focaliza, de forma instrumental, as competências técnicas. Essa tecnologia do poder que aprisiona o aluno num novo padrão de exploração da classe trabalhadora e busca cooptar os professores por meio de curso de formação docente é denominado de *neotecnismo*.

Carvalho (2004, p.138) explica que a discussão sobre inclusão esteve atrelada à Educação Especial e por isso restringiu o conceito aos alunos que possuíam deficiências: “[...] mental, sensorial, múltipla ou àqueles que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, genéticas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves [...]”. Diante do desafio de promover uma escola para todos, o sentido da inclusão não pode ser um campo limitado na defesa das pessoas com deficiência, evocada pelos seus familiares e professores especializados, bem como a formação docente não pode ser um aglomerado de competências técnicas rigidamente relacionadas e assumidas num manual de inclusão.

Os efeitos dessas prescrições ou taxionomias fazem do exercício docente uma ação desconectada com o projeto político-pedagógico da escola e reduz o professor a um mero executor de tarefas. Formar o docente não pode significar uma formatação pasteurizada sob a ótica da pedagogia das competências do mercado globalizado. Para Sacristan, as condições de trabalho dos professores e a educação inclusiva precisam ser analisadas com base em seis princípios:

[...] em relação à profissionalização dos professores, é um *handicap* com o qual se precisa contar; do contrário vem a desesperança; segundo, ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares; terceiro, atuamos na prática de acordo com o que pensamos [...] o pensamento não é a mesma coisa que a ciência, os conteúdos do nosso pensamento não são os conteúdos da ciência. [...] o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura; quarto, a ciência pode ajudar o pensamento dos professores, mas transmitir-lhes a ciência não equivale a que pensem de maneira diferente. O grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar; quinto, temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos vontade [...] sexto, a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação. Isso significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para atender como atuar e por que atuam e como queremos que atuem. [...] (SACRISTÁN, 2002, p.83-85).

Oferecer ao profissional docente condições para abarcar uma formação que promova a inclusão de todos é o desafio posto aos sistemas de ensino. Na combinação dos princípios propostos por Sacristán (2002), as contribuições de Ghedin (2002) corroboram para uma mudança no modo de ser da educação ao evidenciar os processos de uma prática reflexivo-crítica.

Nessa mesma direção, Mizukami (2004, p.295) destaca que a formação continuada precisa ser garantida e mantida por meio de uma “[...]rede de interações que permita aos professores investirem no acesso a novos conhecimentos e na revisão de suas posições, sem precisar se defender de tentativas de imposição de mudanças que não entendem [...]”, o que resulta na construção de mecanismos de resistência que imobilizam o desenvolvimento dos professores e a transformação da escola.

Resistir a esse processo é que

[...] A nova epistemologia do saber docente faz um contraponto ao modelo de formação por competências. Valoriza a prática como momento de construção de conhecimentos e saberes que emergem no próprio trabalho. [...] Na sua essência, o saber dos professores é um saber plural e sincrético. [...]. O professor é um permanente aprendiz, tornando-se professor pelas suas crenças, representação e até pelos seus hábitos [...] (CAMPOS, 2007, p 18-19).

É na contramão da banalização das pesquisas educacionais que alguns teóricos tendem a afirmar o distanciamento entre o conhecimento e as ações cotidianas em que a pesquisa-ação se apresenta, como uma alternativa de reconstrução do significado do exercício docente, em especial da possibilidade de propor formas de realimentar o discurso, confrontando-o com as práticas educativas.

Ao se referir à pesquisa-ação Brandão (2002) aponta que esta deve ocorrer de forma inerente à configuração da atividade docente, tarefa não consensual; logo, o que se questiona basicamente, quando identificamos uma pesquisa-ação, é a dificuldade do controle das interações face a face, por padrões de conversa, já que “[...] o docente, como sujeito do conhecimento, é mediador pelo diálogo da relação entre ele, o educando e o saber de formação ali postos em interação [...]” (CAMPOS, 2007, p.24).

Assim, captar por meio da pesquisa-ação a atuação dos professores especializados na tríade da inclusão, da gestão democrática e da formação docente envolve um movimento multifacetado na distinção entre o oculto e o revelado da pedagogia das competências. Veiga (2001) contribui nesse esclarecimento, quando afirma que o modelo do projeto pedagógico emancipador, construído a partir das demandas sociais, facilita a participação e a articulação da escola, família e comunidade, em base de objetivos comuns.

Contreras salienta que os professores têm sido reduzidos a “objetos a serem modificados” e, assim, a formação docente volta-se para uma falsa inovação, na qual o deslocamento dos materiais didáticos, das técnicas e do projeto curricular, para o desenvolvimento participativo, reflexivo sobre a prática, a gestão democrática represente uma “ [...] autonomia profissional ou uma mudança de lugar de controle: do controle dos produtos para o controle dos processos [...]” (2002, p. 235).

Ao assegurar parcerias entre professores, a divisão entre capacitados e especializados não deve manter a dualidade no sentido de iludir os fins da educação inclusiva. Pode-se perguntar quais seriam as competências a serem exigidas, ou qual epistemologia da prática docente é mais pertinente para o processo de inclusão de pessoas com NEE.

Nesse desafio, toda proposta de elaborar um manual de inclusão deve ser desmontado. As práticas inclusivas precisam ser construídas conjuntamente, no envolvimento dos saberes de ambos os professores, capacitados e especializados e de outros profissionais que se fizerem necessários para implementar o projeto pedagógico da escola. Verifica-se que, nesse processo, há uma forma disfarçada de embaçar as reais intenções da formação docente.

Quando se busca manter cursos de formação inicial tão descontextualizados do princípio de inclusão necessário para promover uma escola para todos, contrariando o modelo do capital, a formação continuada tem desafios, tanto na proposta de atender conhecimentos comuns, quanto os específicos, na ruptura da dicotomia entre Educação Especial e Comum.

O conjunto de saberes de professores especializados e capacitados não se limita ao domínio de conteúdos disciplinares; ele está intimamente relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a experiência de vida e sua história profissional. Carvalho (2004) esclarece que as questões atitudinais são relevantes na formação docente, principalmente diante da diversidade de alunos e do sentido da inclusão. A autora inclusive ressalta a circularidade entre teoria e prática e destaca, como necessária, entre os princípios universais para o sucesso da aprendizagem, a questão do desejo e da escuta:

[...] desejo do professor e do aluno: aquele de contribuir decisivamente para a cidadania plena do aprendiz e este, de aprender impelindo-o a perguntar, a questionar, a relacionar-se com o objeto conhecimento, prazerosamente, desenvolvendo habilidades e competências. A escuta também é de ambos, principalmente do professor, eu diria. Precisamos exercitar a escuta do que nos dizem nossos alunos, lembrando-nos que eles representam o melhor e o mais significativo recurso de que dispomos em sala de aula! (CARVALHO, 2004, p.160).

Por vezes, a questão dos saberes dos professores fundamentam-se num conjunto de subjetividades calcados em valores, crenças, representações e imagens. Não se trata de reduzir

ou mesmo delegar ao indivíduo a responsabilidade por esta construção de saberes, uma vez que este saber é um saber social (Tardif, 2002). Para Tardif os saberes sociais são aqueles dispostos na sociedade e expressados em práticas educativas dos docentes.

Estabelecer parâmetros sobre como os professores constroem seus saberes, é tarefa desafiadora. Neste trabalho, destacam-se os saberes dos professores especializados como elemento significativo na análise das Políticas Públicas de Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, como forma de demonstrar o papel destes profissionais enquanto agentes importantes, no processo de garantir o acesso e a permanência na escola regular com qualidade de ensino.

Os saberes dos professores especializados favorecem, no cotidiano, escolar uma relação hierarquizada que não contribui por vezes, numa ação colaborativa com os professores capacitados, objetivando a análise, a intervenção, a proposição de alternativas e processos de aprendizagem, de avaliação das práticas educativas no sentido de promover a inclusão dos alunos com NEE.

Sendo a escola uma instituição cujo saber expresso pelos alunos deve assegurar aos mesmos, de forma intencional, sistemática e contínua, sua formação educacional, há que se considerar a dinâmica de produção deste saber no campo da experiência científica e da apropriação deles pelos professores em suas práticas pedagógicas.

As produções científicas efetivadas pelos professores ainda se encontram desequilibradas frente às produções de outros pesquisadores, pois em geral o que se percebe são pesquisas elaboradas no interior das academias sobre práticas educativas que transitam mais na comunidade científica do que no interior das escolas junto aos seus educadores, o que indica serem os saberes “ [...] comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. [...]” (TARDIF, 2002, p.35).

Tardif (2002) indica três diferenciações nos saberes: os disciplinares, aqueles relacionados às disciplinas escolares: história, matemática, inglês ...; os curriculares, definidos como programas escolares (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação) e os experienciais, incorporados à experiência individual e coletivas de cada professor, sob a forma de saber-fazer, saber-ser.

A dinâmica de produção dos saberes e sua absorção nas práticas pedagógicas exige uma temporalidade. A divulgação de estudos e pesquisas, no sentido de alterar o modelo médico-pedagógico, atrelado aos cursos de formação dos professores especializados, tem

resultado em modificações pouco perceptíveis no interior das escolas. A discrepância entre o concebido e o vivido sugere que estes saberes precisam ser mais desenvolvidos e sistematizados no cotidiano escolar, como parte do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, a fim de serem incorporados pelos professores em suas práticas educativas.

Para Schön (1992), o saber escolar é categorial, o que significa existir em escolar diversas categorias para explicar sua realidade ou seja, os alunos lentos, os indisciplinados, os deficientes, os espertos, os desanimados, enfim, essa prática permite que os saberes experienciais favoreçam a manifestação dos estereótipos e de práticas discriminatórias.

No entrelaçamento dos saberes entre professores especializados e capacitados, Contreras (2002) adverte para possíveis fraturas nessa relação de hierarquização das profissões, diante do reconhecimento e da legitimação do conhecimento de uns em detrimento de outros. Considerar uma outra organização de trabalho pedagógico no envolvimento de diferentes parceiros, visto a diversidade de alunos, talvez seja um dos desafios postos na formação inicial e continuada dos docentes.

Contudo, não é possível depositar apenas na formação docente a responsabilidade de transformar o papel social da escola. A atuação do professor especializado, no processo de ensino-aprendizagem, das crianças com NEE em escolas regulares é tão importante quanto a de outros parceiros, sempre que o PPP da escola assim o exigir, porém sem separar os alunos pertencentes ao professor especializado e os outros.

Embora esta separação não seja por vezes explicitada no interior da sala de aula regular, ela pode ser apreendida de formas mascaradas. Ao longo dos últimos anos, vive-se a dicotomia entre os que pensam e aqueles que executam na escola, assim como a cisão entre a própria história da educação especial e a da comum. A convivência com os professores especializados, por décadas, afastada do interior das escolas regulares, ainda que algumas centenas delas possuíssem salas especiais ou de recursos, também contribuiu para promover a manutenção do trabalho pedagógico excludente.

A posição ocupada pelos professores especializados não é diferente dos outros professores em termos de desafios no processo de inclusão. A categorização entre especializados e capacitados têm proporcionado a cristalização da organização do trabalho pedagógico fragmentado e segmentado. Os riscos dessa situação podem ser exacerbados na medida que se acentua a organização da sociedade neoliberal na valorização do produto, em detrimento dos processos educativos.

Os saberes da formação docente são integrados numa divisão social e intelectual de funções, na criação de corpos de especialistas, em que a formação passa a ser

responsabilidade de profissionais específicos que deverão garantir o cumprimento de tarefas técnico-pedagógicas como integrantes da formação docente. A inclusão de alunos com NEE em escolas regulares passa, então, a ser delegada para os especialistas, o que inviabiliza o PPP da escola inclusiva e, conseqüentemente, o atendimento de toda a sua demanda.

Para Tardif (2002), nos últimos anos, a fragmentação submetida às ciências de modo geral contribui para a categorização dos profissionais; no caso específico da Pedagogia, essa transformação gerou outras sub-categorias de profissional docente. No conjunto de profissionais docentes, o professor especializado detém o monopólio de saberes específicos da Educação Especial. Esta segmentação dos saberes, na prática, não tem agregado o trabalho pedagógico. A polarização na divisão do trabalho, entre aqueles especialistas de uma área e outros de outra, e assim sucessivamente, têm contribuído para perpetuar as práticas discriminatórias na desintegração e no empobrecimento da formação dos alunos.

Portanto, a formação docente inicial deve se constituir num conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos docentes, de forma dinâmica, construir seus saberes-fazer, frente às exigências do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que a formação continuada dos professores não se limita à participação em congressos, seminários, cursos, palestras ofertados ao longo de sua carreira, mas à troca diária de experiências, às discussões e aos estudos feitos no cotidiano escolar (PIMENTA, 2002).

As possibilidades de educação inclusiva no mundo contemporâneo imprimem, na ação docente, necessidades formativas em relação a concepções de democracia, igualdade, cidadania, projeto pedagógico emancipatório, entre outras. Tais exigências não se limitam apenas ao aprimoramento dos cursos de formação inicial e tampouco à complementação, ou suplementação, com formações continuadas. O hiato deixado diante dos impasses para o exercício das práticas pedagógicas inclusivas precisam contextualizar os aspectos políticos, econômicos e sociais.

Há que se considerar o significado da formação inicial e continuada dos professores no mundo do capital. Questionam-se quais são os saberes necessários para o atendimento das necessidades de todos os alunos. Contudo, é possível que, mesmo os melhores cursos de formação inicial, não promovam conhecimentos na direção de atender à diversidade de alunos. Talvez esta seja a ousadia de alguns municípios em oferecer cursos de formação continuada para além do preenchimento das lacunas da formação inicial. A tarefa da formação continuada deve ser, por excelência, a condição de gerar possibilidades múltiplas de promover diversos processos de aprendizagem, de avaliação de criação, na lógica da inclusão.

Para analisar as Políticas Públicas de Inclusão em Diadema, os elementos até aqui apontados são significativos para apreender a complexidade entre o concebido e o vivido. Alguns dos aspectos legais expostos, seguidos dos apontamentos sobre inclusão, igualdade, cidadania, gestão democrática, projeto pedagógico e formação docente são essenciais nesta pesquisa. Como este estudo volta-se para a atuação do professor especializado, enquanto um articulador da escola inclusiva, a abordagem dessas questões possibilita acirrar o debate sobre os desafios da educação inclusiva, numa sociedade capitalista neoliberal.

CAPÍTULO 4

ALGUNS ASPECTOS SOBRE A CIDADE DE DIADEMA

4.1 A CIDADE DE DIADEMA¹⁸

O lugar hoje ocupado por Diadema, situa-se a 17 km do Centro da capital paulista, entre o bairro de Santo Amaro e o município de São Bernardo do Campo. Tem a extensão territorial de 30,7 km², apresentando relevo acidentado com declividades de médias a fortes e poucas áreas planas. A altitude média da cidade é de 800 a 850 metros acima do nível do mar, com alto índice pluviométrico, dada sua proximidade com a Serra do Mar. Dessa forma, apresenta numerosos cursos de águas que nascem nas encostas dos morros da região e seguem em direção à represa Billings¹⁹. A cidade é cortada pela Rodovia dos Imigrantes.



Figura 1. Mapa da Grande São Paulo

Data de 1830, a formação do primeiro núcleo populacional e de 1922 e 1924, a instalação da Vila Conceição e de Eldorado, respectivamente. Em 1952, é criado o Cartório Distrital e, em 1958, realiza-se um plebiscito cujo resultado foi por sua emancipação político-administrativa e conseqüente separação do município de São Bernardo do Campo.

Em conseqüência, em 1959, realiza-se em Diadema a primeira eleição autônoma, cujo vencedor foi o Prof. Evandro Caiafa Esquível, que iniciou seu governo em 1960.

¹⁸ Alguns dados apresentados sobre a cidade de Diadema foram extraídos da pesquisa intitulada “Educação Inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com qualidade e formação docente”(2002-2006), com atualizações, principalmente sobre o atendimento educacional. Foram atualizados os dados referentes à Educação Especial, especificamente aqueles pertinentes a essa pesquisa.

¹⁹ Dados retirados do Boletim Estatístico de 1988, da Prefeitura do Município de Diadema, p.17.

Desde então, o município desenvolveu-se em termos populacionais, urbanos e econômicos, notadamente pela instalação de indústrias de pequeno e médio porte e de estabelecimentos comerciais. Os incentivos fiscais oferecidos pelos governos municipais para essas empresas, de forma geral e, mais especificamente, ao ramo automobilístico contribuíram para a absorção de grande parte da mão-de-obra do próprio município e para o aumento do fenômeno migratório de trabalhadores. Esses se caracterizavam por seu baixo poder aquisitivo, pouca escolaridade e insuficiente qualificação profissional, e eram originários, principalmente, do Norte e Nordeste do Brasil e do interior de São Paulo. Por suas peculiaridades: “sua emancipação política, em 1959, e a conquista do poder público municipal, desde 1983 pelas gestões democráticas e populares ligadas ao Partido dos Trabalhadores”, os documentos analisados justificaram serem estes dois aspectos fundamentais no avanço social e da infra-estrutura da cidade. (DIADEMA, Participação Popular, 1996, p.4).

“[...] Estigmatizada como cidade dormitório e exportadora de mão-de-obra para as regiões vizinhas [...]”, a ocupação territorial se deu de forma desorganizada, e essa população não pôde contar, à época, com infra-estrutura básica e atendimento na área social. (ibidem, p.6).

Além disso, tratava-se de uma população essencialmente jovem e pobre, na maioria de migrantes oriundos das regiões Norte e Nordeste, atraídos pelas ofertas de empregos das industriais automobilísticas da região.

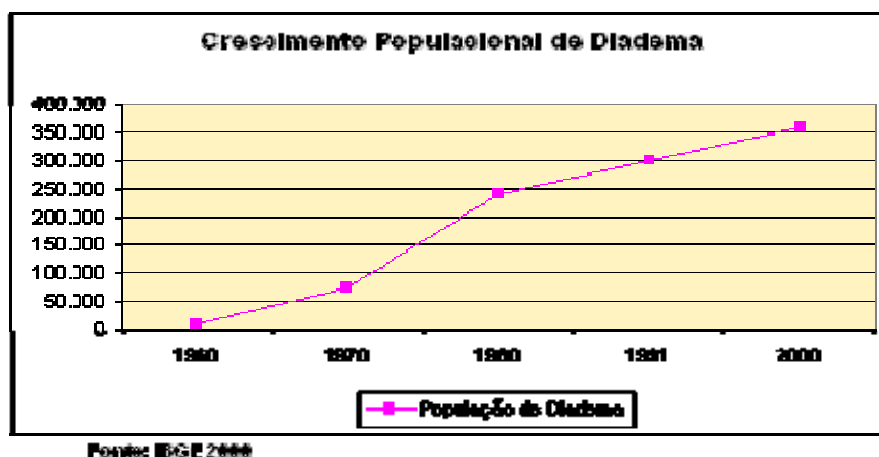
A explosão demográfica de Diadema era mostrada nos sucessivos censos: 3.023 habitantes (1950); 12.308 (1960); 79 mil (1970) e 228 mil (1980). (ibidem). Entre 1960 e 1970, a população de Diadema é duplicada. Na década seguinte, esse contingente sofreu o maior aumento até hoje registrado e, no período de 1980 a 1991, a taxa de crescimento populacional anual foi de 2,86%, mostrando certa estabilização (Quadro 1). Cabe notar que, nesse período, houve a organização de diversos movimentos sociais reivindicatórios por ações governamentais, em prol de melhorias nas condições de vida da população e redução do déficit dos serviços educacionais, habitacionais, de saúde, de saneamento etc.

Em 2000, segundo o resultado do Censo Populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Diadema apresentava uma população total de 357.064 habitantes²⁰, residentes na zona urbana, sendo 175.109 homens e 181.955 mulheres.

²⁰ Segundo dados declarados no “Perfil Municipal de Diadema”, consultado em 03 de julho de 2004, no *site* <http://www.seade.gov.br/cgi-bin/perfil/request.ksh>, em 2004, Diadema contava com 375.848 habitantes, confirmando tendência a aumento populacional.

Destaca-se que, segundo essa mesma fonte, Diadema apresentava a segunda maior densidade demográfica do Brasil - 11.630,75 hab./km² - e a mais alta do Estado de São Paulo.

Quadro 1. Crescimento populacional de Diadema de acordo com o último Censo Demográfico



Os dados da Tabela 1 registram que a população diademense é composta por 50,96% de mulheres; há 38,86% de crianças e jovens na faixa de 0 a 19 anos, sendo que a concentração populacional está na faixa de 10 a 39 anos, com um total de 57,5% habitantes, aproximadamente. No mesmo documento de onde foram extraídos os dados anteriores, constava que 76,04% de seus residentes com 10 anos ou mais eram declarados alfabetizados.

Tabela 1. Peculiaridades populacionais de Diadema, segundo Censo Populacional - IBGE, 2000.

<i>Censo Populacional</i>	<i>Habitantes</i>	<i>%</i>
Homens residentes	175.109	49,0%
Mulheres residentes	181.955	51,0%
Pessoas residentes 10 anos ou mais de idade – alfabetizadas	271.500	76,0%
Pessoas residentes – 0 a 4 anos de idade	35.034	9,8%
Pessoas residentes – 5 a 9 anos de idade	32.508	9,1%
Pessoas residentes – 10 a 19 anos de idade	71.230	19,9%
Pessoas residentes – 20 a 29 anos de idade	73.688	20,6%
Pessoas residentes – 30 a 39 anos de idade	60.488	16,9%
Pessoas residentes – 40 a 49 anos de idade	42.733	12,0%
Pessoas residentes – 50 a 59 anos de idade	23.030	6,4%
Pessoas residentes – 60 anos ou mais de idade	18.353	5,1%
População residente	357.064	100,0%

Fonte: Dados extraídos do site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>, consultado em 21 de junho de 2004.

Dados atualizados pelo “site” <http://www.diadema.gov.br>, em 19 de novembro de 2008, das tabelas 2 e 3, mostram que a população total de Diadema se encontra próxima de 390.000 habitantes, numa distribuição equilibrada de homens e mulheres. Continua uma cidade marcada por uma população jovem, com uma demanda próxima de 50.000 crianças de 0-6 anos de idade. A densidade demográfica de Diadema é superior a 12.000 hab/km² e sua população ativa é estimada em torno de 215 mil habitantes. O crescimento populacional de Diadema, seguido de melhorias nas condições de vida da população em áreas sociais, vem exigindo investimentos, tanto nas políticas públicas da infância e da juventude, como para a população denominada de “terceira idade”, atualmente com mais de 18.000 habitantes.

Tabela 2 – População atual da cidade – Fundação Seade -2007

População		
Gênero	Frequência	%
Homens	190.344	48,9%
Mulheres	198.927	51,1%
Total	389.271	100,0%

Fonte:Projeção da Fundação Seade para 2007

Tabela 3 – População distribuída em faixas etárias (Seade/Projeção 2007)

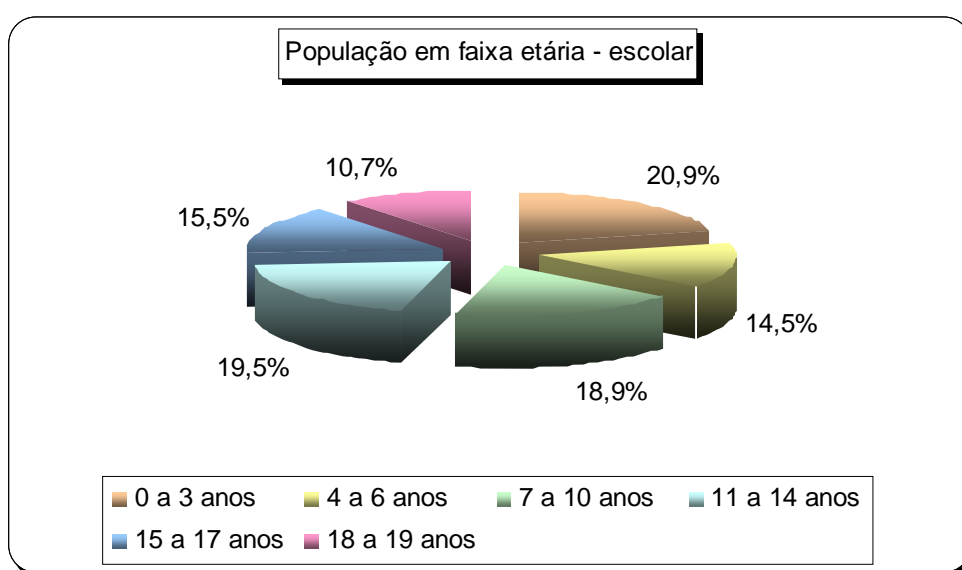
<i>Idade das pessoas residentes</i>	<i>População</i>		
	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Total</i>
0 a 4 anos	19.237	18.341	37.578
5 a 9 anos	18.442	17.706	36.148
10 a 14 anos	16.781	16.185	32.966
15 a 19 anos	16.388	16.213	32.601
20 a 29 anos	35.847	37.629	73.476
30 a 39 anos	30.119	31.408	61.527
40 a 49 anos	21.166	22.868	44.034
50 a 59 anos	11.897	12.582	24.479
60 a 69 anos	5.538	6.533	12.071
70 a 74 anos	1.390	1.944	3.334
75 anos e mais	1.421	2.291	3.712

Fonte:Projeção da Fundação Seade 2007.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios da Região Metropolitana de São Paulo (IDH-M) de 2001, Diadema ocupava o 245º lugar. Apresentou IDH de 0,79, ou seja, estava na categoria dos que apresentavam desenvolvimento humano

médio, cujo índice variava entre 0,500 e 0,799. Para referência, em 1991, esse índice era 0,763 e, no “ranking” estadual, o município ocupava a 195ª posição, o que revelava, provavelmente, uma aproximação do nível imediatamente superior, denominado alto (0,800 a 1). Em termos da posição nesse “ranking”, talvez seja em decorrência do grande número de municípios criados após a promulgação da CF/88 e pelo desenvolvimento mais intenso de outros tantos municípios brasileiros nessa época.

Gráfico 2 – Distribuição da população em faixa etária – escolar – Fundação Seade 2007.



Fonte: Projeção da Fundação Seade para 2007

Em termos de distribuição da população por faixas etárias em idade escolar da população estimada em 390.000 mil habitantes (Gráfico 2), constata-se que 20,9 % das crianças encontra-se entre 0 a 3 anos de idade, o que impõe ao sistema, intenso investimento no atendimento da educação infantil na modalidade “creche”. No ensino fundamental, soma-se 38,4% da população na faixa de 7 a 14 anos de idade. Ressalta-se que este município não aderiu totalmente à municipalização, com apenas seis escolas de ensino fundamental, sendo que uma delas é uma escola municipal de educação especial para o atendimento de alunos com deficiência da áudio-comunicação. Por ser uma cidade caracterizada por uma população jovem, constata-se a descontinuidade nos estudos da etapa do fundamental para o ensino médio, na faixa etária de 15 a 19 anos de mais de 7%, resultado possivelmente pela distribuição das escolas de ensino médio, responsabilidade da instância estadual e pelo

encaminhamento precoce desses jovens para o mercado de trabalho, o que reafirma sua história.

As gestões escolhidas para análise dessa pesquisa, ainda que uma delas não seja do Partido dos Trabalhadores, manteve, de acordo com vários documentos, a continuidade no investimento em políticas sociais, especialmente a Gestão 1993-1996, que “[...] avançou no sentido de concretizar a cidadania da população, tendo como prioridades a educação, cultura, esporte e lazer [...]”. (DIADEMA, Participação Popular, 1996, p.5).

Quanto à participação popular, o próximo capítulo se valerá das falas dos professores para apresentar algumas ações.

4.2. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA CIDADE DE DIADEMA²¹

O atendimento educacional em Diadema teve início em 1977, com a criação de seis salas de educação infantil para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, instaladas nas escolas estaduais e distribuídas pelos bairros, inicialmente 13; atualmente são 16. Em 1979, o governo municipal assume o atendimento de crianças de 0-6 anos, através do Departamento de Promoção Social, na ocasião com uma única escola; posteriormente, foram criadas mais duas creches.

Em 1992, este serviço foi incorporado ao Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer na Divisão de Educação Infantil. Historicamente, esse município investiu na educação infantil, desde 1977 em pré-escolas; em 1979, nas creches; depois na educação de jovens e adultos, desde 1987; na educação especial, suas primeiras ações remontam a 1988; no Movimento de Alfabetização (MOVA), a 1995 e, no ensino fundamental a 1998.

As escolas em Diadema possuem diferentes níveis e modalidades de ensino e organizam seus horários de acordo com suas necessidades e características; nos equipamentos²² de educação infantil que oferecem vagas em período integral, a entrada das crianças se dá às 7 horas e a saída está prevista a partir das 16h00 até às 18h00 para o berçário, totalizando 11 horas. Quando o período é parcial, os alunos ficam 3 horas e 30 minutos na escola, podendo receber atendimento das 8 às 11h30 ou das 14h00 às 17h30; nos

²¹ Os dados apresentados neste trabalho, foram extraídos do Relatório Final da pesquisa, período 2002-2006, atualizados.

²² Em Diadema, o termo “equipamento” se refere às escolas municipais que agregam diferentes etapas e modalidades de ensino.

casos em que a escola atende a três períodos diurnos, a frequência das crianças é das 7 horas às 10h30 horas, das 10h30 às 14h00 e das 14h00 às 17h30.

Nessa mesma direção, as escolas de ensino fundamental regular que atendem em dois períodos distribuem a carga horária das 7h00 às 11h00 horas e das 13h00 às 17h00 horas; nos equipamentos que oferecem vagas para o ensino fundamental - Suplências I e II, o atendimento ocorre das 19h00 às 22h30 ou 23h00 horas, respectivamente. Há escolas, no entanto, que atendem em quatro períodos, sendo três diurnos e um noturno.

Tabela 4 - Distribuição dos níveis e modalidades de ensino nas escolas das redes municipal e estadual na cidade de Diadema.

Município: DIADEMA	Matrícula inicial														
	Ensino Regular					EJA		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio	EJA Presencial		Educação Infantil		Ensino Fundamental			Médio	EJA Presencial	
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado a Educ. Prof.	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Fundamental	Médio e Integrado a Educ. Prof.	
Estadual Urbana	0	0	24.827	28.019	16.804	2.729	6.796	0	0	320	274	92	10	16	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Municipal Urbana	1.354	11.669	3.905	0	0	3.948	0	8	126	150	77	0	122	0	
Municipal Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Estadual e Municipal	1.354	11.669	28.732	28.019	16.804	6.677	6.796	8	126	470	351	92	132	16	

Fonte: INEP, Censo Escolar 2008.

Segundo o Censo Escolar de 2008, Diadema dispunha de escolas pertencentes a duas redes públicas de ensino – municipal e estadual. A rede municipal atende prioritariamente a educação infantil com 13.149 crianças de 0 a 6 anos de idade. Os dados indicam 126 crianças com NEE incluídos na pré-escola. No ensino fundamental, o município atende a 3.905 alunos nos anos iniciais e a rede estadual 24.827. Os dados referentes aos anos finais são exclusivamente da rede estadual: 28.019 em relação apenas a 16.804 alunos no ensino médio, o que reafirma o afunilamento nessa etapa de escolaridade de mais de 50%. Com relação ao ensino supletivo fundamental, os dados indicam que o município possui 3.948 alunos matriculados, em detrimento a 2.729. A suplência médio e integrado ao educação profissionalizante, apenas a rede estadual tem essa responsabilidade, com 6.796 alunos matriculados. Com relação à educação especial, a rede estadual possui 594 alunos com NEE incluídos nas escolas regulares, contra 227 do município. Em relação ao ensino médio, apenas a rede estadual é responsável por essa etapa, atendendo 92 alunos com NEE incluídos nas escolas regulares. Quanto ao ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial, a demanda maior é do município com 122 alunos com NEE matriculados, contra apenas 10 alunos da rede estadual. (Tabela 4).

Segundo dados obtidos junto à Secretaria de Educação do município, atualizados em novembro de 2008, a rede municipal de ensino é composta por 45 equipamentos educacionais, sem contabilizar o CAIS. Nas 45 escolas de ensino infantil (parcial e integral), fundamental, suplência I e II, são atendidos 20.727 alunos matriculados.

Do total das escolas, 29 são de educação infantil parcial, 18 de educação infantil integral, 06 de ensino fundamental regular, 22 com suplência I (1ª a 4ª) e 10 com suplência II (5ª a 8ª. séries). Das seis (6) escolas de ensino fundamental, uma é de educação especial, ensino fundamental regular de 1ª a 8ª séries, atendendo desde 2006, alunos ouvintes do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 5ª) e surdos de 1ª a 8ª. séries e suplência I (1ª a 4ª séries do ensino fundamental).

O município atende a 13.153 alunos em 41 escolas de educação infantil (integral e parcial) de rede direta. Em rede indireta (conveniadas) são atendidas 3.524 crianças de 0 a 6 anos de idade, totalizando 16.677 alunos. Os dados do Censo/2008 indicam 13.149 alunos incluídos aqueles com NEE. Essa discrepância de 130 alunos pode ser explicada em função dos dados terem sido computados em novembro/2008 e não necessariamente se refere ao mês em questão. Além disso, o município não faz esse detalhamento dos atendimentos de alunos com NEE em escolas regulares; esses dados ficam centralizados no próprio CAIS. Os dados do Censo Escolar/2008 indicam 126 alunos com NEE incluídos nas escolas regulares de educação infantil do município.

No mapeamento das escolas, tal como estabelecido pela SE, não há referências às escolas na região Oeste porque as mesmas estão agregadas ao Centro. Dessa forma, este município está subdividido em apenas quatro regiões: Norte, Sul, Leste e Centro-Oeste (Tabela 5). As regiões têm uma distribuição de escolas em rede direta e indireta em consonância com suas dimensões, ainda que aquém de suas necessidades.

Tabela 5. Distribuição geográfica das escolas municipais de Diadema.

<i>Regiões</i>	<i>Nº de Escolas</i>
Norte	11
Sul	9
Leste	12
Centro-Oeste	13
Total	44

Fonte: Dados da Secretaria de Educação – PMD – 2008.

Na distribuição das escolas, a região norte possui o maior número delas, no total de 20, sendo 11 em rede direta e 9 na indireta. A região sul possui o menor número de escolas, 15,

sendo 8 em rede direta e 7 na indireta. A região centro-oeste apresenta 21 equipamentos, pois agrega, além da Escola “Olga Benário”, o CAIS e uma escola profissionalizante, denominada “Fundação Florestan Fernandes”.

Tabela 6 - Diadema. Distribuição geográfica das escolas municipais e conveniadas – 2008.

<i>Regiões</i>	<i>Modalidades de escolas</i>	<i>Subtotais</i>	<i>Totais por regiões</i>
Norte	Escolas municipais regulares	11	20
	Creches conveniadas	9	
Sul	Escolas municipais regulares	8	15
	Creches conveniadas	7	
Leste	Escolas municipais regulares	12	18
	Creches conveniadas	6	
Centro	Escolas municipais regulares	13	21
	Creches conveniadas	5	
	Escola profissionalizante “Florestan Fernandes”	1	
	Serviços de educação especial	2	

Fonte: Informações obtidas no Núcleo de Informações do DEPED – Novembro de 2008.

Na rede municipal de ensino de Diadema, segundo dados de 2004, de 2005 e de 2006, o total de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental foi de 17.337, 19.224 e 20.325, respectivamente, incluindo a rede indireta (conveniada) de educação infantil e os alunos da Escola “Olga Benário” (Tabela 7). Quando se compara o fluxo de matrícula com os dados de novembro de 2008, destaca-se que o aumento de matrículas verificado é atribuído à participação da rede indireta. Ainda que esta rede indireta venha crescendo na educação infantil integral, o município teve um pequeno aumento de matrículas. O declínio no ensino fundamental regular possivelmente ocorreu em função da mudança no atendimento de uma das unidades que ampliou o atendimento de crianças de 4 e 5 anos e não abriu inscrição para as crianças de 6 e 7 anos de idade. Observa-se também que o número de alunos surdos na Escola “Olga Benário” tem declinado, com aumento de vagas para os ouvintes.

Tabela 7 - Diadema. Números de alunos matriculados na rede regular de ensino municipal.

<i>Níveis e modalidades de ensino</i>		<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2008</i>
Educação Infantil (rede direta)	Integral (Berçário a 6 anos)	3.359	3.158	3.117	3.219
	Parcial (4 a 6 anos) (5 – Olga)	9.793	10.188	9.972	9.934
Educação Infantil (rede indireta)	Berçário a 6 anos	2.134 ²	2.610	2.869	3.524
Ensino Fundamental	1º ao 4º anos (2004)	2.051 ¹	3.268	4.367	4.128
	1º ao 5º ciclos (2005)	(74 – Olga)	(72 – Olga)	(186 – Olga)	(314 – Olga: 170 ouvintes e 144 surdos)
Total		17.337	19.224	20.325	20.805

Fonte: Dados obtidos em Diadema no Quadro de Movimentação das Escolas e no Núcleo de Informações – DEPED – novembro de 2008.

No município de Diadema, a organização da EJA é feita em Suplência I, que correspondia ao ciclo I do ensino fundamental e era organizada em duas fases, uma que equivalia aos dois primeiros anos (denominada Alfa) e a outra aos dois últimos (denominada Pós) e em Suplência II, com duração de 2 anos, equivalendo ao ciclo II do ensino fundamental, ou seja, os quatro últimos anos do ensino fundamental. Em abril de 2004, havia 4.934 matrículas de jovens e adultos na rede, das quais 2.246 em Suplência I (Alfa/Pós) e 2.665 em Suplência II; desses, 23 alunos de Suplência I e 73, de 5ª a 8ª séries regulares, freqüentavam a Escola “Olga Benário”. Em abril de 2006, do total de 4.650 matrículas, 2.186 eram correspondentes à primeira fase e 2.464, à segunda. Na Escola “Olga Benário” havia 31 alunos na Suplência I e 54, nas 5ª a 8ª séries do ensino fundamental regular. Os dados de novembro de 2008 apontam um decréscimo de 1.204 alunos matriculados em relação a 2006. Do total de 3.446 alunos, 1.329 eram de Suplência I e 2.117 da Suplência II. Dos alunos da Escola “Olga Benário”, há uma diminuição de mais de 50% em relação ao no de 2006, de 5ª a 8ª. séries, totalizando 21 alunos e 24 de Suplência I. (Tabela 8).

Tabela 8. Diadema. Números de alunos matriculados em EJA na rede regular de ensino municipal – 2004, 2006 e 2008.

EJA	2004		2006		2008	
	Comum	Escola “Olga Benário”	Comum	Escola “Olga Benário”	Comum	Escola “Olga Benário”
Suplência I	2.246	23	2.186	31	1.329	24
Suplência II	2.592	-	2.410	-	2.117	-
5ª a 8ª séries regulares	-	73	-	54	-	21
Subtotal	4.838	96	4.596	85	3.446	45
Total	4.934		4.681		3.491	

Fonte: SECEL/DEPED/Diadema - QME 2004 e 2006 - Núcleo de Informações, 2008.

Os dados da Tabela 9 retratam a evolução do atendimento do Movimento de Alfabetização (MOVA) em cinco momentos, de 2004 a novembro de 2008. Constata-se que o número de salas diminuiu nesses dois últimos anos essa queda é significativa, se comparada a dezembro de 2004, de 144 para 104, respectivamente. O número dos alunos durante os anos de 2004, 2005 e 2006, decresce significativamente em 2008. A média de alunos por sala é maior do que nos anos iniciais da tabela: 14,5 para 17.

Tabela 9 - Diadema. Dados do atendimento de jovens e adultos no MOVA – 2004 a 2008.

Ano	Mês	Número de salas	Número de educadores	Número de alunos	Número de monitores	Média de alunos por sala
2004	Dezembro	144	115	2.069	13	14,5
2005	Janeiro	142	112	2.046	13	14,5
2005	Abril	141	109	2.335	13	16,5
2006	Abril	132	100	2.349	11	17
2008	Novembro	104	89	1.837	09	17

Fonte: SECEL – Diadema, informações obtidas no Núcleo do MOVA – 2004 à 2006 e Núcleo de Informações, DEPED, 2008.

Os dados apresentados mostram um breve cenário da educação em Diadema que possibilita contextualizar sua rede de ensino municipal.

4.3 - ALGUNS DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIADEMA

Em relação à situação educacional, o município de Diadema, como já esclarecido, comporta em sua rede diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como diversas formas de atendimento educacional especializado. Há uma Escola Municipal de Educação Especial, “Olga Benário Prestes”, atualmente com atendimento a alunos surdos e ouvintes no ensino fundamental. Para os alunos surdos, este ensino é ofertado de 1ª. a 8ª. séries e para os ouvintes, de 1ª. a 5º ano do Ciclo I do ensino fundamental. Esta escola não será retratada nesse trabalho e tampouco os dados de atendimento de APAE-Diadema e os de transporte de pessoas com deficiências.

Somente para esclarecer, existe um convênio técnico-financeiro²³ com a APAE-Diadema. Também é mantido um serviço terceirizado de transporte especial de alunos com NEE, tanto interno quanto externo ao município.

Há também um Centro Especializado, objeto de estudo desta pesquisa. O espaço do Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS) surgiu em 1999, nas instalações da antiga Escola

²³ A administração pública deste município mantém um convênio técnico-financeiro com a APAE-Diadema. Este convênio estabelece uma supervisão da Divisão de Educação Especial em termos de orientações e formações em serviço devidamente autorizado pela Lei Municipal nº. 1.276 de 1993.

de Educação Infantil “Elza de Lourdes Segres”, desativada, passando a integrar, na época, os seguintes tipos de serviços de apoio especializado:

[...] professor itinerante, salas de recursos, de apoio pedagógico, estimulação essencial, atendimento a comunidade, grupo de pais, transporte educacional especializado, projeto de formação a comunidade, projeto de educação profissional, além do convênio com a APAE, atendimento odontológico especializado em parceria com a Secretaria de Saúde e o Projeto Mão na Roda, com o Departamento de Cultura.²⁴ De acordo com fonte documental e depoimentos dos professores especializados o nome CAIS foi uma escolha feita pela Equipe de Educação Especial, como forma “de referência técnico pedagógica para atendimento a profissionais e ao público na área de atenção às pessoas com NEE [...] poder aportar, descarregar suas dúvidas e angústias, abastecer os seus conhecimentos, vislumbrar possibilidades e partir para novas experiências [...]” (DIADEMA, Revista do CAIS 2000, p.7).

Na época de sua inauguração, os objetivos estabelecidos para o CAIS e reafirmados em publicação posterior, foram:

[...] Promover ações que possibilitem, aos munícipes com necessidades educacionais especiais, equiparação de oportunidades no exercício da cidadania; desmistificar a deficiência e romper com as amarras dos preconceitos sociais; promover reflexões sobre a educação no sentido da construção de uma escola de qualidade para TODOS; propiciar condições para que o munícipe com necessidades educacionais especiais desenvolva seu potencial nos aspectos físico, cognitivo, social e afetivo, favorecendo sua inclusão, permanência e regresso ao ensino regular, para que possa, desta forma, atuar nos diferentes espaços sociais como protagonista de sua própria história [...] (DIADEMA, Diário na Escola, Política de Educação Especial, Dezembro/2004, p.11).

Este espaço, re-inaugurado em 2004, passou a ter em suas instalações, além das salas de apoio pedagógico e de recursos, um auditório, pátio coberto, quadra poliesportiva, “playground” e cozinha experimental²⁵. No ano seguinte, é criado o Serviço de Adaptação de Material Pedagógico (SAMPe), destinado aos alunos com deficiência visual.

No desenvolvimento das atividades dos professores especializados do CAIS durante o período de 2003-2006, houve a participação de duas professoras itinerantes do CAIS, uma de 2003-2005 e outra de 2005-2006, em tempo integral, no programa desenvolvido pelo Departamento de Educação (DEPED), da Secretaria de Educação de Diadema (SME-Diadema), denominado Grupo de Intervenção Metodológica (GIM). Este programa esteve voltado para “[...] oferecer atendimento simultâneo com formação para professores e

²⁴ DIADEMA. Revista do CAIS.ano 1, nº1, novembro de 2000.

²⁵ DIADEMA. Boletim da Cidade, Informativo da Prefeitura de Diadema, ano 1, nº08, junho/2004.

acompanhamento para alunos do ensino fundamental²⁶ [...]” cuja função, prevista na atuação deste profissional, estava em assegurar “uma aprendizagem, um olhar singular para os alunos frágeis, pais e responsáveis, possibilitando aos professores e à equipe do GIM condições de atender a todos os alunos em seus diversos ritmos de aprendizagem²⁷”.

4.4 - O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CAIS

Os serviços especializados oferecidos pelo CAIS de Diadema estão organizados para atender alunos com deficiência (mental, auditiva, física, visual e múltipla), com Distúrbios Globais de Desenvolvimento (DGD), um grupo composto por pessoas com autismo, esquizofrenia e outras causas, nem sempre com diagnóstico clínico precisos, e com dificuldades graves de aprendizagem. Portanto, estes são os alunos aqui denominados genericamente como aqueles que apresentam “necessidades educacionais especiais”.

O Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS) funciona, atualmente, das 7:00 às 22h30. É um serviço que comporta: 6 Salas de Recurso (SR) para alunos com deficiências auditivas, visuais e/ou física, três funcionando no período da manhã e as outras três à tarde; 5 Salas de Apoio Pedagógico (SAP), para atender àqueles que apresentam deficiência mental e dificuldades de aprendizagem, ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), terminologia adotada atualmente, divididas em 2 salas no período da manhã, três no da tarde e uma no da noite. Funcionam 2 salas em cada período de estimulação essencial, manhã e tarde.

Uma das SAP no período da tarde, atende a alunos da EJA com deficiência mental e dificuldades de aprendizagem. Há também, em horário flexível, o atendimento à comunidade além de uma sala de apoio para deficientes mentais e problemas de aprendizagem noturna. O CAIS também possui o Serviço de Material Pedagógico Adaptado (SAMPe), que funciona no período tarde, voltado para adaptações de alunos com deficiência visual (DV).

Para demonstrar o crescimento quantitativo de profissionais e alunos, os dados apresentados foram atualizados até novembro de 2008.

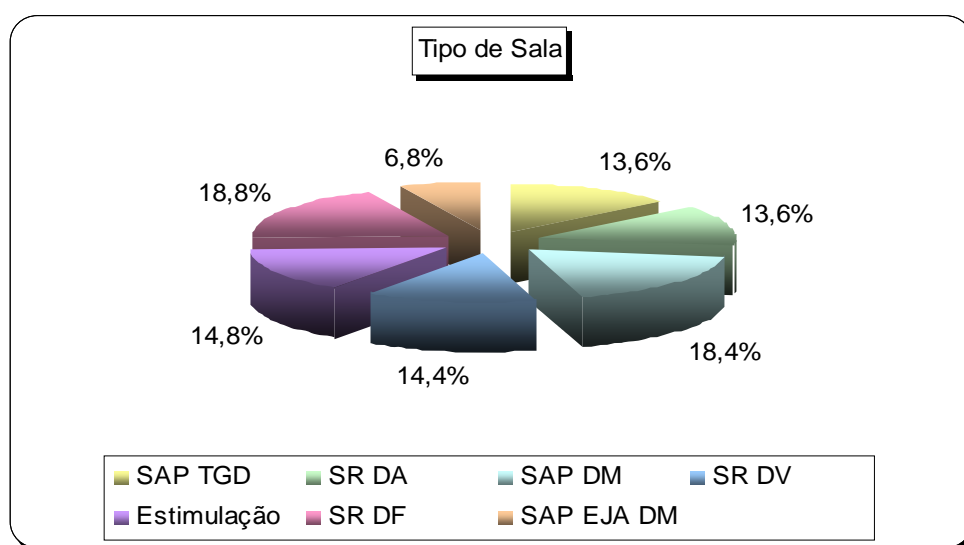
Em função da dinâmica existente no atendimento dos alunos com NEE, os números apresentados das salas de recursos e de apoio pedagógico foram aglutinados nos períodos, já

²⁶ DIADEMA, Programa de Formação Permanente – ensino fundamental regular – Grupo de Intervenção Metodológica, 2003, s/p.

²⁷ ibidem

que a média de atendimentos varia entre 17 a 25 alunos por sala, em atendimento individual ou em grupos de, no máximo, 5 alunos. Quanto ao atendimento dos professores itinerantes, estes são bem mais variáveis, oscilando entre 17 a 32 alunos por professor. O número maior de alunos encontra-se no período noturno, sendo que, em média, os professores atendem a 25 alunos. O número de escolas por professor itinerante varia de 4 a 6 escolas²⁸ no máximo.

Gráfico 3 - Diadema – Atendimentos nas Salas de Recursos e de Apoio Pedagógico – manhã, tarde e noite – 2008.



Fonte: Dados obtidos no CAIS, novembro de 2008.

No Gráfico 1 o número de atendimentos nas SR de deficiência física (DF) é superior as demais, 18,8%; a SAP DM – EJA, como funciona somente no período da tarde apresenta 6,8% dos atendimentos. Para a SAP DM são 18,4% e atendimentos quase equivalente a SR-DF, o que confirma os estudos do Censo 1994 que será apresentado no próximo capítulo. As outras salas apresentam pouca variação nos atendimentos.

Para compreender melhor a distribuição dos alunos nas diferentes salas, segundo seu enquadramento diagnóstico, são necessárias algumas considerações de caráter mais genérico:

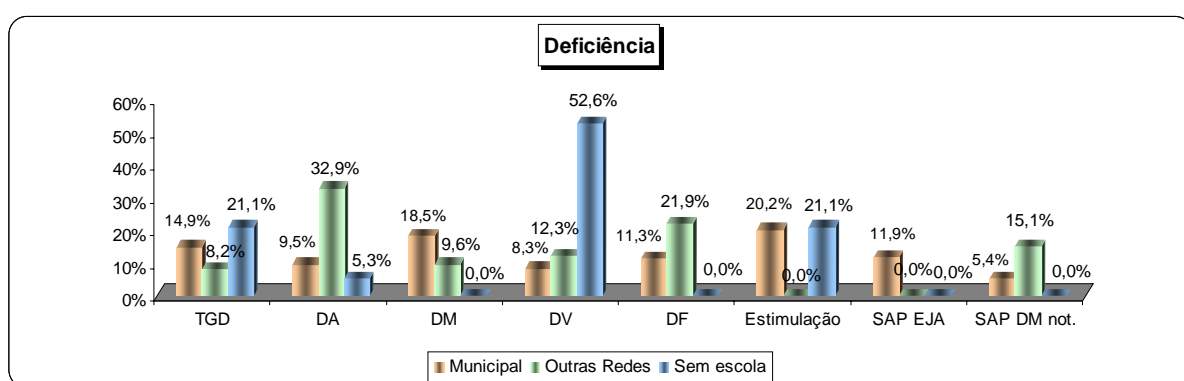
1. em todas as salas são atendidos alunos com outros tipos de necessidades educacionais especiais, além daquelas que estão especificadas em sua organização, sempre que não houver demanda, especialmente os alunos com dificuldades de aprendizagem.

²⁸ Informações obtidas em relatório fornecido pela Coordenação do CAIS em novembro de 2008.

2. Nas Salas de Recursos (SR) e de Apoio Pedagógico (SAP) são atendidos, também, alunos com deficiência múltipla (DMu).
3. Nas diferentes salas, há predomínio de alunos cujo diagnóstico se enquadra em sua especificidade de atendimento.
4. Depreende-se, também, que as vagas deste Centro são disponibilizadas para pessoas com diferentes inserções escolares, inclusive uma aluna cursando o Ensino Superior, Faculdade da 3ª. Idade.
5. Na SR-DV, alguns dos alunos são adultos que adquiriram a deficiência visual e não necessariamente freqüentam escolas.
5. Há um maior número de alunos em avaliação, um indicador que pode ser atribuído a diversos fatores, dentre os quais cita-se a precariedade do sistema de saúde em Diadema e a dificuldade que os profissionais dessa área encontram para fechar um diagnóstico, quando o caso não apresenta indícios claros de certa patologia.
6. O número de alunos atendidos nas diferentes salas é equilibrado, em torno de 20 alunos por período, inclusive na SAP da EJA e de DM do período noturno.

O CAIS atende alunos da rede municipal, estadual, privada e alunos que não estão matriculados em escolas. Em geral, três são as situações que justificam os dados de atendimento dos alunos sem escolas: adultos que adquiriram a deficiência e buscam o serviço do CAIS para algum recurso específico que não seja escolaridade: ou são alunos muito graves, com múltiplas deficiências, ou são bebês. Em função do atendimento especializado na rede estadual ser insuficiente, os alunos do ensino fundamental são atendidos no CAIS. Nestes últimos três anos, este número tem se equilibrado com os da rede municipal em função de uma discussão de estabelecer uma proporcionalidade no atendimento da demanda.

Gráfico 4 - Diadema - Distribuição por Instância Administrativa nas salas especializadas do CAIS – 2008.



Fonte: Dados obtidos no CAIS.

Os dados demonstram que a demanda maior, 52,6% dos alunos sem escola são aqueles com deficiência visual que em geral são pessoas que adquiriram a deficiência, por doenças do tipo diabetes, glaucoma ou por acidentes. E com relação ao atendimento dos alunos em outras redes, estadual principalmente, 32,9% dos alunos são com deficiência auditiva. Estes alunos são do ensino médio além do crescimento do número de alunos com deficiência auditiva no ensino fundamental regular conforme dados já apontados. Gradualmente a Escola “Olga Benário” vem atendendo mais alunos ouvintes do que surdos.

Os alunos da SAP-DM noturna em geral são pré-adolescentes faixa etária de 12 a 15 anos, cursando o ciclo II do ensino fundamental na rede estadual, já que esta não é instância de responsabilidade do município. Em função da baixa existência de serviços de apoio especializado na rede estadual²⁹, os alunos continuam sendo atendidos no CAIS. Não consta dos registros estatísticos do CAIS e tampouco do Núcleo de Informações a implantação de duas salas descentralizadas do CAIS, funcionando em unidades escolares, uma na região sul e outra no norte, em situação piloto. Também não é registrado oficialmente o volume de trabalho do SAMPe,

4.5 - OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS DO CAIS

Quanto ao Serviço especializado do CAIS os professores são todos graduados em Pedagogia com habilitação nas áreas específicas da deficiência. Os professores das salas de recursos e de apoio pedagógico são distribuídos equitativamente pelo número de salas existentes no CAIS. No segundo semestre do ano de 2008, de acordo com a Coordenação do CAIS implantou-se duas salas multifuncionais descentralizadas, porém não há dados registrados.

O Quadro 4 apresenta a distribuição de todos os professores especializados do CAIS por período e por área da deficiência. Busca-se contemplar na distribuição de professores itinerantes, um de cada área da deficiência por período. Há uma predominância da área da deficiência mental e atualmente há um equilíbrio do número dos professores-itinerantes por período, mantendo um número menor o período intermediário e noturno, 4 e 7

²⁹ Não será detalhada a condição da rede estadual de Diadema, entretanto para visualizar a precariedade no atendimento especializado deste sistema, há quatro salas especiais especificamente, voltadas para alunos com deficiência mental duas na região central e duas no norte. Há ainda uma sala de recursos para atender alunos com DA na região central.

respectivamente. Há uma tendência de eliminar o período intermediário nas escolas da rede municipal.

Quadro 2: Quantificação e identificação dos profissionais do CAIS – 2008

Origem dos entrevistados: CAIS (Centro de Atenção à Inclusão Social)

<i>Caracterização dos entrevistados</i>	
Horário de trabalho	Cargo ou função e formação acadêmica
integral/40h período variável	1 Coordenador – formação em Psicologia 1 – Assistente de Coordenação - Pedagogia – habilitação em Educação infantil, Ensino Fundamental e Administração Escolar
1 Professora 40h - variável	1 Professor na função de Chefe de Serviços no Departamento de Educação Pedagogia – habilitação: DA e DV
3 Professores na Equipe de Formação	3 Professores na equipe de formação Pedagogia: habilitação DA Pedagogia: habilitação DA, especialização TGD Pedagogia: habilitação DM
Serviço Itinerante - manhã	12 Professores do Serviço Itinerante 1 com Pedagogia: habilitação DF 3 com Pedagogia: habilitação DV 3 com Pedagogia: habilitação DA[1] 5 com Pedagogia: habilitação DM
Salas Especializadas - manhã	6 Professores em Salas Especializadas 1 Pedagogia: habilitação DM 1 Pedagogia: habilitação DV 1 Pedagogia: habilitação DF 1 Pedagogia: habilitação DM – atua na SAP de TGD 1 Pedagogia: habilitação DA 1 Pedagogia: habilitação DA – atua na SAP de Estimulação
Serviço Itinerante - intermediário	4 Professores do Serviço Itinerante 2 com Pedagogia: habilitação DA 2 com Pedagogia: habilitação DA 1 com Pedagogia: habilitação DA atua no Atendimento à Comunidade
Serviço Itinerante - tarde	9 Professores do Serviço Itinerante 6 com Pedagogia: habilitação DM[2] 1 com Pedagogia: habilitação DA – afastada 1 com Pedagogia: habilitação DF 1 com Pedagogia: habilitação DV
SAMPe	1 Professora para o SAMPe Pedagogia: habilitação DV
Salas especializadas tarde	7 Professores em Salas Especializadas 1 com Pedagogia: habilitação DM 1 com Pedagogia: habilitação DA 1 com Pedagogia: habilitação DF 1 com Pedagogia: habilitação DV 1 com Pedagogia: habilitação DM – atua na SAP-TGD 1 com Pedagogia: habilitação DA – atua na SAP de Estimulação 1 com Pedagogia: habilitação DA – atua na SAP-EJA[3]
Serviço Itinerante noite	7 Professores do Serviço Itinerante 1 com Pedagogia: habilitação DV 2 com Pedagogia: habilitação DA 4 com Pedagogia: habilitação DM
Salas Especializadas Noite	1 Professor de Sala Especializada
Noite	1 Professor com Pedagogia: habilitação DA – atua na SAP de DM
Total	50*

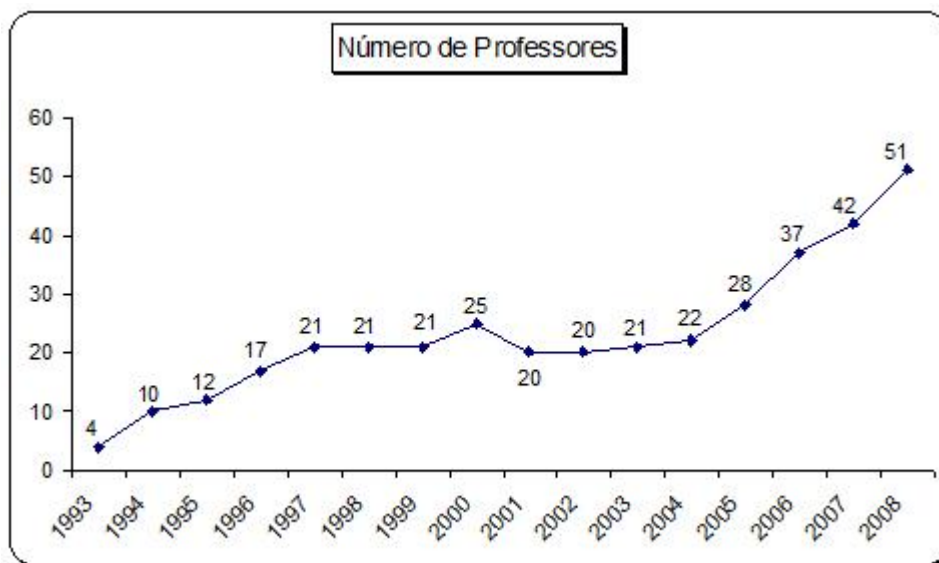
* Exceto a professora que atua no DEPED e a coordenação

[1] Uma das professoras ampliava sua jornada em substituição a professora que estava atuando na equipe de formação, em função de restrição médica.

[2] Uma das professoras estava afastada por licença médica.

[3] Uma das professoras ampliava sua jornada em substituição a professora que se exonerou em Julho de 2008.

Fonte: Dados obtidos no CAIS em novembro de 2008.

Gráfico 5: Diadema. Fluxo do número de professores do CAIS – 1993 a 2008.

Fonte: Fontes documentais, entrevistas e caracterizações.

Observando o referido gráfico pode-se depreender que de 1993 a 1996 houve grande expansão do número de professores especializados no CAIS, passando de quatro para 17. Acrescente-se que nos dois primeiros anos da gestão 1993-1995, a coordenação do SEE foi desenvolvida por uma profissional com habilitação em deficiência auditiva, que pertencia ao quadro de professores da rede, e a Chefia da Divisão por profissional externo a rede. De 1995 a 1996, a coordenação do Serviço passou para uma professora, Assistente Técnica Pedagógica, com formação em educação infantil, indicada pela Chefia da Divisão de Educação Especial.

O período de 1997 a 2000 ampliou o Serviço admitindo mais quatro professores, totalizando 21, quadro esse mantido nos primeiros três anos daquela gestão. No último ano houve contratação de mais quatro professores, em caráter temporário, ampliando o quadro de profissionais para 25. Desse total, dois exerciam cargos de coordenação do Centro, assumindo essa função sem deixar de exercer suas atividades como professores especializados; um novo professor assumiu a chefia de Divisão de Educação Especial. Então, ficaram 20 professores concursados e quatro contratados até final de dezembro de 2000, num total de 24.

Na gestão 2001-2004, o CAIS iniciou com 20 professores especializados, pois outro professor ocupou o cargo de Chefia da Divisão de Educação Especial. Em dezembro de 2002, esse professor retorna para o CAIS, reassumindo uma SAP-DF. Novo concurso é realizado e

contratou-se um profissional da área da deficiência física, totalizando em 2004 22 professores.

De 2004 para 2005, há ampliação de professores nesses anos, passando de 22 para 28, sendo que dois desses, formados em deficiência auditiva e mental, estavam ocupando funções administrativas (uma como Chefe de Divisão de Educação Especial e a outra como Chefe de Serviço). Em 2006, trabalhavam 37 professores, contando com os que estavam em funções administrativas, Para 2007 este número atinge 45 professores especializados e em novembro de 2008, já é o número de 51 profissionais no CAIS (Gráfico 3).

Gráfico 6 - Diadema. Fluxo de atendimentos no CAIS – 1993-2008.



Fonte: Fontes documentais e Informações obtidas no CAIS

Quanto ao fluxo de atendimento do CAIS, houve evolução ano a ano no período de 1993 a 2000, como pode ser observado no Gráfico 8, iniciando-se com 48 usuários e finalizando o período com 618. Quanto ao ano de 2001, não foram localizados registros em fontes documentais consultadas do número de atendimentos realizados, talvez por ser início de administração e/ou por essa prática de registro não ser institucionalizada. O ano de 2002 mostrou um aumento nesses atendimentos, sendo computados 634 usuários. Todavia, causa estranheza o total de atendidos em 2003, que caiu para 206. Uma das hipóteses prováveis é não terem sido registrados, nesse ano, os alunos atendidos pelo Serviço de professor-itinerante. Em 2004 e 2005, o CAIS atendeu um número menor de alunos do que nos anos anteriores, apesar de acusar crescimento de um ano para o outro, 486 e 558 respectivamente. Nos anos seguintes o número de atendimento no CAIS foi crescente, passando de 608, em 2006, 749 em 2007, para 808 em 2008. (Gráfico 4).

Após essa exposição sobre o fluxo do atendimento escolar de pessoas com

necessidades educacionais especiais no CAIS, o que se pôde constatar é que ano a ano, houve expansão do acesso ao atendimento educacional especializado, o que exigiu a organização de concursos para contratação de novos professores com habilitação específica.

Ressalta-se a necessidade de investir na sistematização e padronização dos registros dos dados quantitativos do CAIS e centralizá-los no Núcleo de Informações do DEPED, no qual se encontram os registros das escolas municipais. Além disso, é preciso que essa prática do registro seja extensiva aos coordenadores das escolas regulares, na informação dos dados do Censo Escolar.

CAPÍTULO 5

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: DIALOGANDO ENTRE O CONCEBIDO E O VIVIDO

5.1 – O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DO CAIS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na aproximação entre o concebido e o vivido, através da análise das entrevistas com os professores e os documentos oficiais pretendia responder as seguintes hipóteses:

- A atuação dos professores especializados do CAIS (professores itinerantes, de salas de recursos e de apoio pedagógico), contribui para consolidar a escola inclusiva.
- A existência de serviços de apoio especializado no modelo do CAIS, favorece a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares.
- Uma adequada formação docente garante a parceria do professor especializado com o da sala de aula regular.
- As ações políticas expressas nos textos legais estão incorporadas, em algum grau, nas práticas pedagógicas dos professores especializados.

O conjunto de assuntos discutidos foi agrupado em nove (9) temas, o que nos permitiu reagrupá-los para essa apresentação em cinco (5) grandes temas, com oito (8) sub--temas, assim discriminados:

TEMA 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1. A história da Educação Especial em Diadema.

1.2 A criação do CAIS no contexto de Diadema.

TEMA 2 – OBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS

2.1 Aspectos do trabalho dos professores especializados: seu cotidiano, suas atribuições e seus desafios.

2.2 Princípios e Objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAIS e outras ações existentes no atendimento das pessoas com NEE.

TEMA 3 – A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

3.1 O Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (COMPEDE).

3.2 A comunidade e o CAIS

TEMA 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1 Formação específica dos profissionais do CAIS.

4.2 Saberes específicos no trabalho de inclusão

TEMA 5 – AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Destaca-se, neste processo de análise, a riqueza de informações obtidas em ambos os instrumentos de pesquisa: as fontes documentais e as entrevistas. Optou-se por combinar, nesta apresentação, excertos das transcrições das entrevistas e dos documentos, obedecendo a ordem dos temas.

TEMA 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS

5.1.1 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIADEMA

Na história da Educação Especial de Diadema, o objetivo de promover ações no sentido de matricular crianças com deficiência em escolas mais próximas de suas residências, fica evidenciado nos relatos da maioria dos professores especializados.

Para seis dos entrevistados E.11; E.12; E.13; E.17; E.18 e E.23, os dados sobre a história da educação especial em Diadema são precários. As explicações se restringem à luta travada pelo grupo inicial de professores, sobre a existência da educação especial em termos de inclusão como um longo processo, por volta de 10 anos. Além disso, eles consideram que o CAIS se iniciou a partir do trabalho executado pelo grupo de professores que saiu da escola “Olga Benário”.

Os outros entrevistados trazem detalhes desse processo, em especial sobre o crescimento das ações políticas no sentido da criação de serviços de apoio. Sinalizar que, anterior ao período pesquisado, há informações significativas que podem ser consideradas como uma pré-implantação do serviço de apoio de professores itinerantes.

Os depoimentos indicam a presença de alunos com deficiência matriculados antes da implantação dos serviços de apoio, ainda que não se tenha tido o registro da quantidade e do tipo de deficiência:

[...] em 91 já tinham crianças deficientes na rede mas não havia nenhum serviço, agora tem a itinerância que tenta dar uma orientação. (E.7).

[...] se a gente for fidedigno a história, a inclusão, a integração, dá-se o nome que for,[...] no outro governo, anterior ao Filippi, que era com o José Augusto (1989/92) [...].[...] as crianças ficavam lá somente com os professores (da sala comum). (E.16).

[...] a história da educação especial em Diadema tem um marco bem antes de 1994 [...] as crianças sempre estiveram incluídas na rede municipal infantil, as crianças com deficiência, só que não existia um serviço de apoio. (E.22).

[...] quando eu entrei na Prefeitura, em 86, eram poucos os alunos que tinham, [...] a gente ficava até sem saber o que fazer, mas com esse trabalho de acompanhamento, [...]. (E.23).

[...] fazendo esse acompanhamento, professor da área da educação especial e aí se notou assim que existiam muitas crianças com outras deficiências que já estavam inseridas na rede, então aí foi ampliando, [o atendimento] para todas as áreas. (E.24).

Anterior à implantação do Projeto de Integração, o município já havia aprovado em 1990, a Lei Orgânica do Município, que assegurava o atendimento especializado para portadores de deficiência. O Título VIII, Capítulo IV- da Educação, art. 245, destaca:

[...] o dever do município com a educação, em comum com o Estado e a União será efetivado mediante a garantia de: “III – atendimento educacional e especializado aos portadores de deficiência e com dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino, através de classes especiais e salas de recursos devidamente construídas e equipadas para tal finalidade [...]” (DIADEMA. Lei Orgânica do Município de Diadema, 1990, p.40).

Essa Lei também garantia até 10% dos cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência (art. 138, capítulo V, Título V). Destaca-se, no campo da acessibilidade, na Seção II, “Das Diretrizes da Política Urbana”, a garantia de “[...] especialmente às pessoas portadoras de deficiência física, o livre acesso a edifícios públicos e

particulares de frequência aberta ao público e a logradouros públicos, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e ambientais.” (do Capítulo II, Título VII, item VIII).

O Capítulo IV, “Do Transporte Coletivo”, item I, que assegura “a construção de plataformas de embarque para facilitar o acesso aos veículos por parte das pessoas idosas, deficientes físicos e gestantes” (art. 224) e ainda, “[...] no planejamento e implantação do sistema de transporte, incluindo as respectivas vias e a organização do tráfego, terão prioridade o idoso, a gestante e o deficiente físico.”(art. 225).

Em novembro de 1991, foi aprovada, pela Câmara Municipal de Diadema, a Lei nº 1.166, que trata de matéria sobre transporte de aluno portador de deficiência e o acesso às instituições de ensino. Destacam-se dessa lei dois artigos:

Art.1º A Prefeitura Municipal de Diadema promoverá o transporte de alunos excepcionais e outros matriculados gratuitamente em estabelecimento de ensino ou de assistência a menores, que possuam classes especiais, tanto em nosso município como nos municípios vizinhos.

Art. 2º os pais e responsáveis por esses alunos, deverão comprovar, junto à Municipalidade as circunstâncias previstas no artigo anterior e a impossibilidade financeira de promoverem o custeio desse transporte.

Antes da implantação dos serviços de apoio, ainda na Gestão 1989-1992, foi determinado o fechamento das classes de educação infantil da Escola Municipal de Educação Especial “Olga Benário Prestes” e a respectiva matrícula dos alunos surdos nas escolas mais próximas das suas residências, possivelmente uma medida na direção de ajustar o sistema à Lei Orgânica do Município e à Constituição Federal. Disseram os professores:

[...] no Olga tinha salas de educação infantil e aí o governo que estava no momento decidiu que se fecharia as salas de educação infantil [...] eram deficientes auditivas sem nenhum suporte e a partir daí que se começou com a equipe itinerante [...]. (E.7)

Na verdade a inclusão veio pra dar esse serviço de apoio pros professores porque esses alunos já existiam na rede antes de 1994. (E.22).

[...] as crianças que estavam (na educação] da infantil, na Olga Benario , eles tinham condições de estar numa escola comum da rede infantil e [foram matriculadas] (...). (E.24).

[...] com relação à inclusão existe uma integração, então as crianças iam para a escola perto de casa, [...]. [...] não foi com esse objetivo que foi criado, [...] não era só auditiva [...] por questões políticas tirou-se a educação infantil do Olga e as crianças foram matriculadas para irem para escola comum e iam professores itinerantes para dar orientação [...]. (E.26).

A decisão do governo do prefeito José Augusto Ramos da Silva (1989/92) de incluir alunos com deficiência auditiva nas escolas de educação infantil da rede regular, ainda que

sem nenhum serviço de apoio, indicava o início do processo das políticas públicas de inclusão. De acordo com o item III, do artigo 208, da Constituição Federal (1988), “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”, e na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), consta que: “[...] universalização do acesso à educação e promoção da equidade [...]” (art. 3); porém, sem o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico, o que exigiu da gestão seguinte (Prefeito José de Filippi Junior, 1993/96), medidas, não somente para a implantação do serviço de apoio, como também para identificar o número de deficientes na cidade, visando definir ações para o atendimento da demanda.

No documento “Fundamentos da proposta para a Escola de Educação Especial de Diadema”(1989), elaborado pela Chefe da Divisão de Educação Especial, Profa. Maria Aparecida Leite Soares e pelo fonoaudiólogo Luiz Augusto de P. Souza, os pressupostos básicos para a inclusão dos alunos deficientes auditivos estão registrados nos seguintes trechos:

Os referenciais de normalidade supõem uma dicotomia entre os indivíduos ditos normais e os chamados deficientes ... [...] as concepções que norteiam as atividades científicas nessa área ... [...] realizam a medicalização do processo educacional, na medida em que trabalham na dimensão da doença/cura, justificando a exclusão desses grupos da escola Regular e do processo produtivo, a não ser quando da realização de tarefas mecânicas e parcamente remuneradas. (1989, p.1)

O texto evidencia uma proposta de trabalho num enfoque sócio-histórico, na qual o aluno com deficiência auditiva é um ser histórico e a educação proposta deve visualizar esse conhecimento acumulado anterior a sua escolarização, imerso num universo multifacetado das relações sociais, na qual se deve buscar:

[...] a real função da escola. Se acreditamos, que, educação é participação, temos que assumir como ponto de partida de um trabalho educativo, a explicação das tradições existentes na sociedade que faz com que, para a maioria esmagadora dos membros das camadas populares, o lugar que ocuparão na sociedade já esteja determinado antes mesmo do seu nascimento.” (ibidem, p.4).

A decisão de matricular as crianças com deficiência auditiva nas escolas regulares sem nenhum serviço de apoio indica que a ampliação de oportunidades educacionais encobre a real falta de acesso à educação especializada (BUENO, 1997).

À medida que a industrialização avança e as exigências de escolarização também são ampliadas, o atendimento escolar das pessoas com deficiência assume outros rumos, como esclarecem Mazzotta (1987), Jannuzzi (2004), Bueno (1997), Mendes (2001), são as escolas

especiais que vão responder pelo atendimento educacional deste segmento social. Mazzotta (1982, 1987) explica as dificuldades de conciliar e reconhecer o diagnóstico no sentido de promover um atendimento educacional especializado, contudo, sem sedimentar o modelo clínico que contribui para definir preliminarmente o tipo de escola destes alunos.

A ênfase numa educação participativa também é evidenciada como meta em “Avaliação da Administração – ano 89, Plano de Ação para 90”, que dispõe, no item 13 do Departamento de Educação, Cultura e Esportes: “[...] Trabalho com a população: conselho de mães das EMEIS e Olga Benário[...]..”

A participação notadamente expressa em diferentes documentos do município de Diadema, tem sua continuidade em diversas ações nas gestões analisadas. Destaca-se a implementação do “Projeto Pé na Rua”, datado da gestão do Prefeito Gilson Menezes, (1983/88), primeiro prefeito eleito pelo Partido dos Trabalhadores, numa administração pública municipal no país.

Em 1984, já era uma prática esse projeto de visitar os bairros, principalmente nos finais de semana, de forma organizada e integrada, para discutir com a população suas prioridades. (DIADEMA, Informativo Municipal, 1984). A continuidade desse projeto está registrado nas diversas gestões, foco dessa pesquisa, porém o documento que melhor retrata os objetivos desse projeto data de 1990.

Os objetivos do Projeto Pé na Rua são:

1 – abre canais de Participação Popular: abre canais de participação popular de forma que a população entenda e vá tomando posse da prefeitura ao intervir dentro da mesma, de forma organizada. É um exercício de organização.

2 – Coloca os recursos da Prefeitura a serviço dos trabalhadores: faz com que cada departamento organize seu trabalho de forma a atender às necessidades da população, em seu dia a dia, buscando a participação de todos os funcionários para melhor planejar as ações a serem executadas, caminhando para a organização horizontal.

3 – Integração entre diversos departamentos: a integração tornou-se necessária a medida que o trabalho é desenvolvido no mesmo local. Assim, racionalizamos os recursos existentes, aumentando a eficácia e ampliando a visão, fazendo com que cada um sintam-se parte ativa do todo que é a Prefeitura.

4 – Conscientização do funcionário: leva o funcionário a tomar consciência do seu papel numa administração voltada para a classe trabalhadora.

5 Avaliação e controle: permite que todos: população, direção, trabalhadores da prefeitura possam fazer avaliação da qualidade e eficácia dos serviços prestados pela Prefeitura, detectando problemas, apontando soluções e visualizando novos caminhos. (1990. p.s/p)

Em 1986, o “Informativo Municipal” registra que a cidade de Diadema desde 1983 realizava discussão com a população sobre “Orçamento Participativo”. Eram encontros

realizados à noite e nos finais de semana nas dependências das escolas municipais numa divulgação feita por folhetos, serviço de auto-falante e imprensa visando mobilizar a participação de toda população. Nesse mesmo documento é registrado a criação de Conselhos Escolares: “ [...] constituído por professores, funcionários e pais, eleitos democraticamente todo início de cada ano, para discutirem e decidirem sobre os problemas da escola.[..]”(1986, p.4).

A participação popular e a gestão democrática concebidas como formas avançadas de promover a conscientização dos indivíduos adentra a educação em Diadema. A participação que se emerge com o Projeto Pé na Rua expressa uma complementação da democracia direta, o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular e da representativa. (BENEVIDES, 1993,1996)

Na Gestão 1993/96, o Projeto “Cidadania Cultural”, embasado na gestão democrática, na democratização do acesso e permanência e na qualidade do ensino, nortearão as ações educativas no sentido de possibilitar a criação, a transformação e controle popular sobre as ações na escola e na cidade. Essa Gestão elege como prioridade as áreas da educação, cultura, esporte e lazer, para “[...] consolidar e ampliar a condição de cidadania dos moradores de Diadema.[...]” (DIADEMA, Investir em Gente é que Faz a Diferença, 1996, p.5).

Na continuidade de consolidar o Projeto “Cidadania Cultural”, cria-se em 1993 o Projeto de Integração que visa não somente o acesso e a permanência na escola, busca-se “[...] um aprofundamento do papel da escola como espaço cultural no qual as diferenças se articulam promovendo a ruptura dos estereótipos e ultrapassando a visão cristalizada da deficiência [...]”(ibidem.).

Inclusive nesse, processo o Projeto de Integração evidencia uma outra prática daquela denunciada pelos professores sobre a inserção dos alunos surdos na rede municipal de educação infantil, já que a proximidade das crianças com deficiência com aquelas não deficientes, como forma de minimizar os preconceitos, pode expressar avanços na redução da distância física. Entretanto, esse nível de integração não garante “[...] uma efetiva troca entre elas poderá, contrariamente ao “desejado”, fortalecer o estigma e justificar uma segregação de caráter menos explícito, mas nem por isso menos prejudicial [...]” (AMARAL,1995, p.103).

A concepção de uma escola voltada para a construção da Cidadania Cultural visa “[...] a produção de novos direitos e a multiplicação dos espaços e práticas democráticas na sociedade local, a partir de um conjunto de vivências individuais e coletivas formadoras de valores, símbolos, idéias, práticas, objetos e comportamentos diferenciados e diversos [...]” (DIADEMA. Uma cidade de Direitos, 1995, p.9)

A integração não representa somente a ocupação dos mesmos espaços físicos, mas deve envolver os vários níveis abordados pelos autores, como Mazzota (1982) Carvalho (1997), Amaral (1995). Além disso, é preciso ponderar os diferentes tipos de integração denominada por Mazzotta (1982) de física, funcional e social, e reiterado por outros estudiosos. Todos eles consideram que se deve ponderar as diversas formas de inserção, sem desvalorizar nenhuma delas e tampouco os serviços e/ou auxílios especiais (MAZZOTTA, 1982).

Para implantar e implementar ações direcionadas ao atendimento da demanda de alunos com deficiência, em 1995 é realizado o I Censo da Pessoa Portadora de deficiência. Esse Censo identifica as pessoas com deficiência, além de traçar o perfil de escolaridade dos munícipes. Anterior à realização pelo poder público, já havia na cidade uma Comissão Organizadora do Censo Especial da Pessoa Excepcional (COCEPE), com representantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), da prefeitura e da sociedade civil. Iniciado pelos bairros, essa comissão visitava cada domicílio nos finais de semana e aplicava um questionário. A lentidão no recenseamento faz a Prefeitura realizar uma parceria com o COCEPE e selecionar entrevistadores, supervisores e um especialista para coordenar o Censo. Essa equipe passa a visitar os onze bairros da cidade num processo de divulgação “Abra as Portas para o Censo” feito via material impresso e carro de som, num trabalho diário de visitação em cada casa. (DIADEMA, Investir em Gente é que Faz a Diferença, 1996).

Alguns dos relatos dos professores salientam a importância da realização do Censo realizado na cidade, pois se identificaram muitos casos de crianças sem atendimento, pois o que havia apenas era o atendimento das quatro classes especiais, para deficientes mentais, da rede estadual e a APAE- Diadema. Não existiam outros apoios, principalmente quando se tratavam de alunos com outras deficiências, pois conforme o depoimento, “[...] no Estado, não tinha nenhum apoio para as crianças. [...] ai nós começamos [...] as salas de recursos de deficiência auditiva e visual .(E.16)

Outros confirmavam que a cidade apresentava em termos de serviços especializados aqueles provenientes da APAE e do Estado, porém todos estes atendimentos voltavam-se para a área da deficiência mental, “[...] isso foi em 88 [...] Diadema não tinha muitas coisas [...] só contava com a APAE e com as duas classes especiais da cidade em duas escolas [...] a sala especial era restrita para deficiência mental leve (...) e a lista de espera era muito grande [...]” (E.19)

Considera-se que o movimento para atender a demanda de alunos com NEE avançou, inicialmente, com a realização de um Censo, um marco histórico na cidade, que dividiu um

período com ações ainda pontuais e um outro, no qual são desencadeados diversos trabalhos na direção das Políticas Públicas de Inclusão.

[...] teve um Censo pra ver quantos deficientes a gente tinha na cidade (...) esses alunos foram sendo descobertos muitos estavam realmente assim não apareciam e foi entrando na escola comum [...]. (E.19).

[...] quando eu cheguei aqui em 94 eu comecei, eu fiquei surpresa, pois logo teve o Censo em setembro [...] contou-se que tinha muitas pessoas que não saiam de casa, que viviam como bichinho [...] no escuro de um quarto porque não tinha atendimento [...] até os casos não tão graves, [...] além do acesso às vezes ele não sai de casa porque é obeso, porque tem uma outra necessidade né? [...] não só os deficientes [...] mora numa favela que é um buraco [...] acaba ficando isolado [...] (E.26).

Nos depoimentos, a importância do Censo é destacada; entretanto, o confinamento de algumas pessoas em suas residências não se limitava ao aspecto da deficiência; envolvia também questões, como obesidade, dificuldades de acesso, condições precárias de moradias, o que produzia outras formas de exclusão. O desvelamento da condição de vida destes indivíduos, da negação de sua condição de cidadão de direitos, movimentou a criação de outros serviços de apoio.

Bueno (1997, p.60) ressalta “[...]a relação inalienável entre deficiência-origem social, na medida em que têm tratado a primeira de forma a-histórica e abstrata [...]” A exclusão da população, não limitada às questões de deficiência ou de necessidades especiais implica em redimensionar o conceito de inclusão, como forma de não naturalizar a exclusão. Para Santos (2008, p.280) “[...] a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada”, o que mobiliza ações políticas na direção de promover a conscientização da população de seus direitos, de permitir espaços de participação, de reconhecimento de que a diferença do outro é apenas mais um dado neste universal plural, sem perder a humanidade.

Identificar, por meio do Censo, as pessoas com deficiência, a escolaridade, a distribuição geográfica dessas pessoas, resulta em ações no sentido de reconhecer que a discriminação, os mecanismos de controle e punição aos desviantes devem ser abolidos. Quando se revela os dados do Censo, são implementadas outras ações de atendimento educacional especializado, direcionadas na inclusão desses indivíduos nas escolas regulares. Essa medida busca extrair esses indivíduos do lugar do médico, do tratamento, da reabilitação, do sentido de cura. Esse domínio médico sobre o pedagógico precisa ser rompido sem que isso represente a importância do trabalho da área da Saúde, no trabalho colaborativo de inclusão. O poder do médico não desaloja a posição da pessoa com deficiência enquanto um ser histórico social que tem direitos. É preciso estabelecer redes de comunicação e de

apoio, já que o saber científico do médico permite sua intervenção e sua decisão. Foucault (2001), explica que os riscos de todas as grandes reformas se situam em torno da relação de poder na tentativa de deslocar o foco do problema, mascará-lo, eliminá-lo, da mesma forma a escola precisa transformar suas práticas educativas sem escamotear a garantir da inclusão das pessoas com deficiência.

A apresentação dos dados do I Censo dos Portadores de Deficiência de Diadema ocorreu em 1995 no I Seminário Municipal, intitulado “O portador de deficiência conquistando sua cidadania”. Nesse encontro, foram feitas discussões sobre a necessidade de revisão das políticas de atenção a essa parcela da população, incluindo encontros nos bairros para aprofundar o conhecimento sobre as expectativas e demandas dessas pessoas. Nesse mesmo ano, desencadeia-se o processo de criação do COMPEDE³⁰, com a realização de reuniões periódicas que contavam com a participação de representantes dos onze bairros da cidade, do Movimento de Educação, do Conselho Municipal de Saúde e do Fórum do Transporte.

Ainda do resultado do Censo, cria-se o projeto da sala de recursos para deficientes físicos, inicialmente, voltado para o atendimento de crianças com deficiência física, e outros comprometimentos, como consta nos depoimentos:

[...] Em 96 [...] por várias razões começou-se só o trabalho só na sala de DF, e também nesse mesmo ano começou-se o trabalho com o SEJA, [...] (E.16).

[...] A sala de DF foi formada em 96 através de um projeto [...] a sala de deficiência física era uma sala múltipla [...], [...] o deficiente físico seria assim um paraplégico cerebral [alguns] têm um problema de desenvolvimento cognitivo e também tem (aqueles) que têm o cognitivo preservado tem os deficientes físicos que é apenas uma adaptação [...] (E.20).

Este Censo também teve caráter educacional, uma vez que forneceu dados sobre a escolaridade básica da população acima de 13 anos, possibilitando ao SEJA redimensionar o atendimento escolar à população e, assim, ampliar o número de vagas com base em dados reais. No ano de 1995, os professores itinerantes passam também atender alunos com NEE na EJA. O primeiro ano de atendimento aos alunos da EJA com deficiência, a equipe de professores itinerantes avaliou a necessidade de:

“[...] analisar e discutir práticas pedagógicas que contemplem este complexo universo no qual os indivíduos analfabetos se apropriem do conhecimento

³⁰ O Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência (COMPEDE) passa a ser denominado Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência (COMPEDE), de acordo com Lei Municipal n. 2.559 de 23 de outubro de 2006

historicamente acumulado pela humanidade, enquanto cidadãos ativos, críticos e conscientes de sua cidadania.”(DIADEMA, Projeto de Integração de alunos com deficiência em salas de aula comuns na Educação de Jovens e Adultos no município de Diadema, 1996, p.1).

Em relação às pessoas com deficiência³¹, o Censo indicou que o município tinha 1,01% de portadores de deficiência, ou seja, 3.141 indivíduos, sendo essa taxa composta pela incidência dos tipos: física, 0,41%; mental, 0,21%; auditiva, 0,13%; visual, 0,10% e múltipla, 0,16%. Constatou-se, ainda, que 49% do total de deficientes físicos são pessoas que somente após os 15 anos de idade adquiriram essa deficiência; desse total, 38% a adquiriram em função de acidentes de trabalho; 23% em acidente de trânsito; e 18%, em acidentes domésticos. Mostrou uma relação entre a incidência da deficiência física e o nível de pobreza da população diademense: 84% dessas pessoas estavam nos extratos “D” e “E”, enquanto apenas 1% se encontrava no extrato “A”. Com relação ao gênero, apontou que 42% eram mulheres e 58% homens.

Quanto à sua escolarização, revelou que 80% dessa população possuíam o primeiro grau incompleto ou escolaridade inferior. Do total dos entrevistados, 76% não freqüentavam a escola especial, 9% a freqüentavam, 7% já a haviam freqüentado e para 8% dos consultados não foi aplicado esse enquadramento. Quanto à freqüência em escola comum, 41% freqüentavam a classe comum, 12% já a havia freqüentado e para 6% do total dos participantes da pesquisa essa categoria não se aplicava.

Os resultados dessa pesquisa não confirmaram as previsões de 1993, as quais estavam fundamentadas em estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), que previa, em uma cidade como Diadema 10% de sua população com alguma deficiência.

A pesquisa constatou que 49% do total de deficientes físicos são pessoas que somente após os 15 anos de idade adquiriram essa deficiência; 38% desse total de pessoas a adquiriram em função de acidentes de trabalho; 23% em acidente de trânsito; e 18% em acidentes domésticos. A deficiência física atinge em maior número os setores mais empobrecidos da população, sendo que 84% deles estavam nos extratos “D” e “E”, enquanto apenas 1% se encontra no extrato “A”.

São apontados também outros dados: na distribuição dos portadores de deficiência por sexo, constatou-se que 42% eram mulheres e 58% homens.

³¹ DIADEMA. Revista Investir em Gente é que faz a diferença – dezembro de 1996. Dados também extraídos do Relatório Final da pesquisa “Educação Inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais com qualidade e a formação docente (2006).

Assim, verifica-se que a expansão dos serviços de apoio, possivelmente, seguiu uma ordem influenciada pelos resultados do Censo, pela realidade de atendimento especializado oferecido pela rede estadual e também pela demanda gerada no atendimento dos professores itinerantes. Essa ordem de demanda permitiu a implantação das salas de recursos para alunos com deficiência auditiva e visual, em função da falta de acompanhamento desses alunos na rede estadual. Posteriormente, pelo resultado do Censo, houve a implantação da sala de recursos para deficientes físicos, em seguida, em 1998, uma sala de apoio pedagógico para o atendimento dos alunos com distúrbios globais do desenvolvimento, atualmente, para transtornos globais do desenvolvimento e finalmente, outra sala de apoio para os deficientes mentais, em 1999.

[...] era um serviço itinerante [...] já havia sido criada a sala de recursos de deficientes visuais em 95 e a sala para deficientes auditivos. [...] [Em 96] a criação da sala de deficiência física foi aceita [...] em 98 (abre a sala de DGD) [...]. [...] e posteriormente, a sala de deficiência mental e distúrbios de aprendizagem, [...] (E.8).

[...] Já havia sala de recurso pra deficiente auditivo. Depois, foi criada a sala [...] de recursos pro deficiente visual. [...] havia sido feito um levantamento do número de crianças deficientes físicas da região [...].E crianças inclusive com distúrbios, transtornos mais graves (...) E aí começou então, criou-se primeiro a sala de DF, eu não consigo precisar as datas, [...]. [...] Nesse meio tempo se criou também, ainda na Olga, a sala de crianças com DGD. (E.9).

[...] foram criadas salas de deficiência visual e deficiência auditiva [...] teve o desenvolvimento dessa equipe e as salas foram sendo criadas de deficiência física e DGD, a última a ser instituída foi a de deficiência mental [...] (E.10).

[...]Foram criadas as salas de recursos de DA e DV, ao mesmo tempo começou-se a discutir uma SAP, uma sala de apoio, [...] começou a discutir a criação também das salas de apoio pro deficiente físico, pro DGD, para o DM, [...] Então, foram surgindo os projetos e, aí, foi se ampliando esse serviço das salas de apoio e das salas de recursos [...]. (E.14).

[...] a sala de recursos pra DV e recurso pra DA, então a partir dessa época que foram criadas outras salas de atendimento por exemplo não tinha sala de apoio pedagógico pra deficiente mental [...] criada em 1999, anterior a essa foi criada a de DGD que também não tinha e a de DF [...] (E.22).

Para além desses aspectos da história de educação especial, uma das entrevistadas trouxe pontos da história da cidade em anos anteriores à própria inauguração da Escola Municipal de Educação Especial “Olga Benário Prestes”, 1988, e da própria APAE (1972), “[...] na década de 60 e 70 tinha as salas especiais nas escolas do Estado, né,[...]” (E10).

Os depoimentos indicaram que a primeira ação do poder público municipal na implantação de serviços de atendimento voltados para as pessoas com NEE foi a criação da Escola “Olga Benário”:

[...] A conquista da escola especial foi um movimento de pais existente na cidade, cuja construção transcorreu inicialmente por mutirão [...] fiquei sabendo que houve uma movimentação popular solicitando [...] teve gente que fez, parece que um sistema de mutirão, e levantaram. (E.14)

[...] a história da educação especial em nosso município [...] é um processo longo já de algum tempo e, que estamos ainda implantando [...] primeiro surgiu o Olga Benário [fruto] de uma reivindicação dos pais. (E.18).

[...] É que a educação especial foi um movimento de pais onde os deficientes auditivos que em 88 [...] se uniram e reivindicaram a abertura de uma escola pra seus filhos que aí foi fundado o “Olga Benário Prestes. (E.24).

Mazzotta (1996) confirma a importância da participação dos pais em promover serviços de apoio. Experiências inglesas, segundo o autor, mostraram que os pais manifestaram interesses por serviços integrados na escola comum, diferentemente do Brasil em que, em detrimento dos avanços legais, o movimento dos pais buscaram uma organização em instituições especializadas.

“[...] os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos.” (1996, p.64).

Ainda que seja importante a participação de pais e das pessoas com deficiência na organização dos serviços especializados, eles não são suficientes nesse debate, principalmente quando se pretende ser uma sociedade democrática. O autor alerta para que esse movimento se amplie, sem permanecer em corporativismos, cujo resultado é cada vez mais o empobrecimento das relações entre as pessoas e das pessoas com seu ambiente.

A criação da Escola Municipal de Educação Especial (EMEE) “Olga Benário Prestes”, se deu em 10 de janeiro de 1988, com capacidade para atender 300 alunos. Contava, à época, com 18 professores, todos com habilitação em Educação dos Distúrbios da Comunicação (EDAC). Em documento datado de 4 de dezembro de 1988, após o término do ano letivo, sua diretora declarava realizar ações para oportunizar a integração dos alunos com a comunidade do entorno:

[...] periodicamente, os alunos deixam as salas de aula e junto com os professores visitam outras escolas, ruas próximas, bairros onde moram e mantêm contato com comerciantes e moradores. [...] A festa junina da unidade será mais uma oportunidade para o encontro. A comunidade está sendo convidada e o interesse já foi despertado... (DIADEMA. Folder, 1989).

Essa integração dos alunos com a comunidade denotava uma forma de promover uma gestão participativa, favorecendo uma visibilidade do trabalho educativo como forma de romper as marcas da distinção da Escola Especial e Comum, já assinalada em documento anterior, (Fundamentos da proposta para a Escola de Educação Especial de Diadema, 1989).

O movimento na conquista da Escola “Olga Benário” também expressa a participação como instrumento de pressão da gestão democrática. Embora a adesão, tanto do poder público, quanto da comunidade aos propósitos educativos tenha resultado na construção da escola, tal ação não esgota o investimento na gestão democrática, visto que: a democracia é o regime capaz de fornecer os instrumentos necessários ao controle social da sociedade sobre a coisa pública, intenção expressa em “Fundamentos da proposta para a Escola de Educação Especial de Diadema” (1989).

Como direitos expressos na CF/88, o pluralismo de idéias, a participação de todos, a liberdade e a igualdade, devem ser expressões exercidas na gestão democrática das escolas. A luta contra o poder centralizado e vertical pressupõe a plena participação de todos, em todas as decisões. Para Bobbio (1997), o processo de democratização não consiste simplesmente na passagem da democracia representativa para a democracia direta e tampouco na passagem da democracia política, em sentido estrito, para a democracia social. Como forma desse processo não soar inocentemente, é necessário considerar que o desenvolvimento da democracia se faz na extensão do poder ascendente por ora limitado quase exclusivamente na sociedade política, necessário atingir o campo da sociedade civil. Nessa reflexão, o pensamento gramsciano contribui ao privilegiar a sociedade civil enquanto espaço da luta pela hegemonia da classe revolucionária, já que não basta obter o poder do Estado de forma arrebatadora, sem que haja adesão das camadas populares.

Nos próximos depoimentos constata-se o processo de implantação do Projeto de Integração:

[...] montou como se fosse uma mini equipe que não era [chamado de] inclusão o termo era integração, equipe de integração, né [...] começaram o trabalho de itinerância essas três professoras na rede [...]. (E.10).

[...]. Aí, na época, era integração, não era inclusão. [...] Porque essas crianças que saíam das EMEIs, na época, para o Estado não tinham [...] nenhum acompanhamento [...]. (E.14).

[...] Na época chamada de Equipe de Integração e, nós só atendíamos a Educação Infantil [...] não sei se porque era começo, as coisas eram muito ... é organizadas, muito controladas, por exemplo, [...]. (E.16).

[...] É ele não tinha o nome CAIS, mas então a equipe ela iniciou em 93 [...] com poucos professores não tinha professores de todas as áreas, [...] com o nome de integração, [...].(E.24).

Em documento³² do Departamento de Educação, Cultura e Esporte (DECE), é explicitado que o ano de 1993 marcou uma mudança na oferta de serviços de educação especial no município, com o início do atendimento de apoio sediado na Escola “Olga Benário”. Houve a implantação do “Projeto Integração” pelo Serviço de Educação Especial³³ (SEE), por meio do qual alunos da educação infantil, matriculados na rede comum, que apresentavam deficiências, passaram a receber suporte dos mencionados professores itinerantes. Essa ação pretendeu romper com a dicotomia existente entre a educação especial e a educação comum, trabalhando na perspectiva de promover a distinção entre o trabalho escolar e o de reabilitação.

Além disso, o referido Projeto buscava garantir acesso e permanência dos alunos no ensino regular por meio do intercâmbio entre professores especializados e professores da rede comum, para repensar conjuntamente as práticas pedagógicas. Entre outras ações, os itinerantes orientavam pais e professores da rede regular de educação infantil sobre a questão da deficiência, bem como faziam acompanhamento desses últimos. Além disso, ministravam cursos e palestras e participavam de reuniões com a população para esclarecer e divulgar os trabalhos realizados.

O uso do termo “integração” ou “inclusão” tem sido um debate complexo, no qual à adesão por um ou outro termo, por vezes tem contribuído para dividir, e lamentavelmente, constranger relações interpessoais nos indivíduos. Estes termos podem auxiliar na compreensão do sentido de políticas públicas de inclusão, processo existente na cidade de Diadema. Carvalho (1998); Picchi (2002), estabelecem que o termo “integração” implica em ações sedimentadas na idéia de reciprocidade, enquanto que “inclusão” como movimento é processo no qual as mudanças de atitudes, as reflexões em torno das práticas discriminatórias

³² DIADEMA, Departamento de Educação, Cultura e Esportes, Educação Especial, Avaliação 1993, Diadema: Fevereiro de 1994.

³³ O Serviço de Educação Especial contava naquela ocasião com quatro professores da rede, duas eram formadas em EDAC e as demais em educação infantil, com experiência e cursos de formação na APAE de São Paulo.

possam encaminhar o processo de escolarização para um patamar de não segregação. Nesse debate, as contribuições de Amaral (1995) reafirmam a necessária transformação da história de estigmatização e discriminação vividos pelas pessoas com deficiência, diante das ardilosas armadilhas empregadas nas práticas sociais. É preciso uma construção social da diferença/deficiência que supere as diferenças sociais e pessoais transformadas em desigualdades e hierarquizadas em relações de indivíduos superiores e inferiores.

O movimento da sociedade inclusiva coloca em todos a responsabilidade pelo movimento da inclusão, necessário diante da sociedade capitalista consumista. José Saramago, no livro *Ensaio sobre a Cegueira* (1999), denuncia esta situação ao colocar as pessoas na condição de cegos diante do consumismo exacerbado que o capitalismo faz com as culturas, os valores, as identidades, as diferenças, depositando exclusivamente nas pessoas e em cada uma, a culpabilidade pelo sucesso ou fracasso (MRECH, L.2001).

O Projeto de Integração proposto em Diadema deposita inicialmente, nos professores especializados, a responsabilidade de promover parcerias pedagógicas, como forma de desenvolver os apoios necessários para a inclusão dos alunos com NEE. Entretanto, é possível considerar que as ações desenvolvidas nem sempre tiveram a concordância de todos os educadores na escola. Tal processo, por vezes, resulta na inserção física destes alunos, sem efetivamente promover aprendizagem, “[...]uma falsa suposição de que estamos contribuindo para sua felicidade e desenvolvimento de sua cidadania, ou que estamos facilitando sua integração social [...]” (CARVALHO, 1998, p.160).

Na superação desta lógica de mercado no campo educacional, a integração e a inclusão são compromissos da escola, que precisa direcionar o seu papel social na democratização do conhecimento, voltado para todos com vistas à qualidade do processo e não do produto (OLIVEIRA, 1997).

Os avanços legais, no sentido de promover a inclusão de alunos com NEE em escolas regulares têm progredido. Com relação a ações em Políticas Públicas de Inclusão, não se pode dizer o mesmo, no contexto das diferenças sociais, culturais e econômicas dos 5.564 municípios brasileiros. A realidade diversa desses municípios tem favorecido, de forma desigual, a implementação de serviços de apoio com professores especializados. Ao atribuir aos professores especializados a responsabilidade pela inclusão de alunos com NEE em escolas regulares, corre-se o risco de manter, de forma disfarçada, a separação entre normais e deficientes. Além disso, a cisão neste trabalho pedagógico contribui na fragilidade das parcerias colaborativas entre professores – especializados e capacitados. (art.18, Res. CNE/CEB 02/2001).

Como forma de garantir o direito constitucional de todos, a cidade de Diadema antecipa proposições da LDB 9394/96 e da Resolução nº 02/2001, quando da exigência como forma de atender às peculiaridades dos alunos da Educação Especial, na criação de serviços de apoio envolvendo todas as áreas da deficiência, inclusive aqueles alunos com transtornos de conduta, denominados na época, distúrbios globais do desenvolvimento. Consta no art. 6, item V da Res.02/2001 que:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Esta determinação é reiterada no Decreto 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, especificamente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotados ou com altas habilidades. Também dentro dos aspectos legais, a Educação Especial em Diadema é realizada com professores licenciados em Pedagogia com habilitação nas áreas específicas, o que garante as parcerias entre os especialistas e os capacitados. (art.18, Res. CNE/CEB 02/2001)

5.1.2 - A CRIAÇÃO DO CAIS NO CONTEXTO DE DIADEMA

Com relação à história do CAIS, todos foram unânimes em afirmar os diferentes deslocamentos da equipe itinerante, a importância da premiação da Fundação Getúlio Vargas, conseqüentemente a ampliação das instalações e da aquisição de equipamentos para o desenvolvimento do trabalho.

O deslocamento da equipe para diferentes espaços, como o da Secretaria de Educação ou do Departamento de Educação em locais distintos e distantes esteve restrita aos professores itinerantes, pela ausência de espaços na Escola Olga Benário. Posteriormente, a instalação, ainda que precária, na Escola Municipal “Elza de Lourdes Segres”, desativada em 1999 pela ausência de demanda, e adaptada para a instalação das salas de recursos, de apoio pedagógico e o serviço itinerante revela como se origina o espaço denominado pela própria equipe de professores especializados, de Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS). Os depoentes afirmam que:

[...] a gente não tinha um lugar pra ficar ora ficava no Olga, ora ficava na SECEL [...]. [...] uma salinha aqui, outra salinha ali aí fez a adaptação, vocês

não chegaram a conhecer como era antes, [Era] tudo adaptado, (...) Foi mandado esse projeto lá pro BNDES, pra Fundação Getúlio Vargas e se conseguiu essa ampliação. (E.7).

[...] em 99, houve a oportunidade de nós virmos para uma escola municipal pequena, comportando duas salas apenas e que se chamava Elza de Lourdes Segres, (...). (O CAIS) era tudo pequenininho, as salas eram pequenas, mas tudo era muito bem trabalhado, sabe? [...]. (E.8).

[...] era um prediozinho pequeno numa pré-escola que era a pré-escola da Chácara Húngara. [...] só tinham duas salinhas e elas foram divididas no meio, nós ficamos com quatro salas., [...]. [...] E aí nós ganhamos com esse trabalho (...) e o BNDES encampou o projeto [...]. (E.9).

[...] um concurso pra Fundação Getúlio Vargas [...] todos fizeram o histórico escrito desse projeto pra estar enviando e aí recebemos a premiação [...] o CAIS não foi criado [pela] premiação, a premiação foi pra ampliar o serviço. O CAIS surgiu em virtude de uma necessidade de ampliação [do atendimento] porque a demanda da educação especial estava grande e aí não tinha mais espaço [...] (E.12).

O Centro Especializado representa a corporeidade do Programa de Inclusão, “[...] e assim começou o serviço de inclusão. [...] o que fortaleceu muito para gente chegar onde a gente está com esse espaço tal, [...]” (E.24). Este trabalho promovido pelos professores especializados precisa ganhar uma identidade, pois, criar ambientes cada vez menos restritivos para aqueles alunos com NEE, exige o que Amaral denominou de quarto nível de integração, ou seja, aquele que exige vontade política, capaz de: “[...] ações que visem eliminar ou redimensionar os obstáculos a esse acesso à comunidade social: legislação, investimentos econômicos para otimização de serviços de habilitação e reabilitação, eliminação de barreiras arquitetônicas, [...].”(1995,p.108).

Enfim, um conjunto de ações possíveis que mobilizem todos, no sentido de encarar a diferença não como forma de eliminá-la, depreciá-la, ou de tratar os alunos com NEE como cidadãos de segunda categoria, de tal forma que todos eles possam ser exercer a cidadania numa educação para a democracia.

No debate sobre integração e inclusão, o que se constata pela história pesquisada são ações diante da demanda, classificadas por Mantoan (2003) como um conjunto de serviços educacionais segregados, pois se procura realizar programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, entre outros pontos, sem, contudo, superar a divisão entre ensino especial e ensino regular, sem produzir rupturas na estrutura e organização do sistema educacional.

Mantoan (2003) e Carvalho (1998, 2004) utilizam da figura do caleidoscópio para exemplificar a relevância da diferença no cotidiano das escolas, pois a falta de um dos

inúmeros pedacinhos que o compõe altera a complexidade de suas imagens. A proposta de Mantoan (2003), quanto às alterações da estrutura e da organização das escolas para a construção da escola inclusiva, envolve ações na direção da participação, da gestão democrática, da conscientização e do projeto emancipatório. Perceber que conscientizar exige uma educação para a democracia na possibilidade de participar e intervir no projeto é perceptível nos depoimentos, na forma como esse grupo de professores especializados denuncia essas ações na contramão do sistema capitalista neoliberal.

É possível, por outro lado, que a criação dos serviços de apoio concentrados em um centro especializado, localizado na região central da cidade contribua para perpetuar a dicotomia entre a Educação Especial e a Comum. Trata-se de propor formas diferenciadas de ensinar e neste sentido, o especial integra-se no regular, numa reciprocidade, na qual as diferenças sejam respeitadas e não tenham que ser homogeneizadas. A diversidade de serviços ofertada, nos dias atuais, da maior restrição para a menor, e outras, não expostas nos textos legais, precisam ser construídas a partir das demandas das escolas. Esta flexibilização no sistema, ainda que garantido por lei, não é uma ação facilmente implementada na proposta educacional.

O conjunto de serviços de apoio gerados na evolução do trabalho dos professores especializados parece ecoar numa dissonância, em função provavelmente da desarticulação de ações junto aos projetos pedagógicos de cada escola. Como profissionais externos ao cotidiano escolar, este professor é um estrangeiro, alheio à cultura de cada escola atendida, seja pelos professores itinerantes e/ou os das salas de recursos e de apoio pedagógico. Logo eles se tornam únicos responsáveis pelo processo de construir a escola inclusiva, ainda que limitados as questões dos alunos com NEE.

Na história do CAIS, o crescimento dos serviços especializados e a ocupação do espaço da escola de educação infantil desativada exigia uma identificação diferenciada de escola. A configuração do nome parte da equipe dos professores especializados, com o objetivo de diferenciar a prestação de serviços aos municípios e consolidar o Programa de Inclusão:

[...] Aí parece que nós ainda não tínhamos uma identidade, como diria o outro, nós não tínhamos uma cidadania. Então nós começamos a pensar [...] por fim a votação e ficou o nome CAIS [...]. Assim foi criado o CAIS e foi colocado em vários congressos e o CAIS começou a ser reconhecido em praticamente todo o Brasil, [...]. (E.8).

[...] a gente tinha que dar um nome, que nós não somos escola, mas também num temos ainda uma conotação jurídica, a gente não sabe ainda bem o que, o que a gente é, juridicamente falando [...] (E.9).

[...] depois com a necessidade, a demanda muito grande no município criou-se o CAIS como outra modalidade de atendimento. (E.18).

A identificação do CAIS, enquanto um centro de apoio indica a própria complexidade do serviço porque, sem parâmetros, a aglutinação de diversos tipos de serviços, professor itinerante, salas de recursos e de apoio pedagógico, em um único espaço não representa a garantia de qualidade de ensino para todos; entretanto, “[...] hoje a gente tem um espaço que é modelo [...] tem um pouco de dificuldade ainda com o número de professores principalmente, na itinerância [...].” (E.19).

A Política Pública de Inclusão em Diadema, direcionada às pessoas com NEE, incorpora o princípio da Integração proposto por Freire. À medida em que os professores especializados do CAIS atuam diretamente na construção dos serviços de apoio, na configuração do Centro Especializado, eles assumem a posição de serem atores do processo e não, meros espectadores de sua realidade. A posição de humanizar-se, como explica Freire (1999a), impõe ao homem a condição de integração na qual ele precisa intervir, discernir, transcender, como forma de dominar a realidade e alcançar sua própria libertação.

O documento “Regimento Comum das Escolas Municipais de Diadema” (1996) dispõe, em seu art. 4, § 1º do Capítulo III – Das Modalidades e da Duração do Ensino, que: “o atendimento aos portadores de deficiência dar-se-á em classes comuns de Escolas Municipais, com acompanhamento, semanal, de Professores Especialistas, em Salas de Recurso e na Escola Municipal de Educação Especial (EMEE “Olga Benário Prestes”). Quanto aos objetivos, no art.7, Cap. IV, consta:

A educação pública e popular nas Escolas Municipais de Diadema tem por objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática que possibilite ao educando:

I - perceber-se como agente do processo de construção do conhecimento e de transformações das relações entre os homens e a sociedade;

II – ampliar e recriar suas experiências articulando-as com saber organizado, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática;

III – se portador de necessidades especiais, integrar-se-á na rede de ensino comum ou em espaços especiais, respeitando-se as diferenças peculiares à essa clientela, numa perspectiva de integração social.

Esse documento é alterado para “Normas Regimentais básicas para as Escolas Municipais de Diadema³⁴”, (2000) e, especificamente com relação aos objetivos no art. 5, Capítulo III, consta que:

A educação pública e popular nas escolas municipais de Diadema tem por objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática que possibilite ao educando:

I – perceber-se como agente do processo de construção do conhecimento...

II – ampliar e recriar suas experiências e [...] estabelecer relação entre teoria e prática.

III – com necessidades educativas especiais, incluir-se preferencialmente à rede de ensino regular, respeitando as especificidades dessa clientela, numa perspectiva de inclusão social (DIADEMA. SECEL. Normas Regimentais básicas para as escolas municipais de Diadema, 2000, p. 4).

No item III desse artigo, ficava assegurada a perspectiva de atendimento preferencial aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, atendendo assim à legislação nacional (CF/88 e LDBEN/96). Esse documento destaca que, em Diadema, há duas etapas de ensino (educação infantil e ensino fundamental) e duas modalidades, o ensino fundamental supletivo e a educação especial.

A mudança específica ocorre no item III, quanto à terminologia de “portador de deficiência” para “necessidades educativas especiais com ênfase na inclusão social” em detrimento do termo “integração social”. Além disso, as Normas Regimentais (1996) não utilizam o termo “preferencialmente” e expressam a opção de “ensino comum ou espaços especiais; o que é alterado na última versão possivelmente, numa adequação à LDB/96.

Em Normas Regimentais (2000), estava regulamentada a educação especial de forma mais detalhada que no documento de 1996, tal como segue:

A educação especial oferece atendimento através de dois segmentos:

a – Através do CAIS – Centro de Atenção à Inclusão Social, com acompanhamento periódico de professores de educação especial na modalidade itinerante e nas salas de recursos e salas de apoio pedagógico.

b – Através da Escola Municipal de Educação Especial (EMEE) “Olga Benário Prestes”, para alunos com deficiência auditiva e que não puderem ser inclusos nas classes comuns das escolas municipais (DIADEMA. SECEL. *Normas Regimentais*, 2000, p 6).

³⁴ A última versão desse documento data de 24 de março de 2000. Doravante será registrado apenas com o título “Normas Regimentais”.

Talvez nesse processo de construção de serviços de apoio especializados no CAIS, a conscientização de seus profissionais precise ser continuamente trabalhada. No embate sobre inclusão e integração, os termos assumem posições contraditórias quando expressos por alguns estudiosos no campo da Educação Especial. Por outro lado, incorporar o sentido de Integração proposto por Freire permite abarcar a complexidade do termo na sociedade capitalista neoliberal, na qual os indivíduos podem ser integrados a partir de níveis de inserção social. De acordo com Martins (1997), a sociedade capitalista exclui para incluir de outro modo, o que representa o ajustamento dos indivíduos, sua desumanização e banalização das formas de inclusão.

A inauguração do CAIS ocorreu em 1999 quando ainda não haviam sido aprovadas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, (2001). O estabelecido na LDB 9394/96 não possibilitava uma caracterização de um centro especializado. Sustentado pela Política Nacional de Educação Especial (1994), este município buscava cumprir os objetivos específicos:

[...] Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais; organização de ambiente educacional o menos restritivo; criação ou adequação de ambientes físicos destinados ao atendimento em salas de recursos; conscientização da comunidade escolar para importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino; integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aulas de ensino regular e os que atendem em salas de recursos da educação especial, entre outros [...] (1994, p. 51-52).

Com base nestes objetivos, o trabalho das equipes das salas de recursos e de apoio pedagógico, e do professor itinerante, visava aos fundamentos axiológicos da Política Nacional de Educação Especial (1994). Para diminuir a distância destes fundamentos ou seja: respeito a sua individualização, sua integração, o desenvolvimento de seu potencial, sua participação social, sua legitimidade enquanto cidadão de direitos, exige-se da equipe de professores especializados tentativas de construir caminhos no qual o discurso democrático corresponda às práticas inclusivas.

Eliminar práticas discriminatórias sustenta-se pelo princípio da democracia. Como esclarece Bobbio (1997, p.61), “[...] a democracia é um sistema político que pressupõe o dissenso [...]” e apenas cabe o consenso no que se refere às regras de competição, o que resulta no princípio da igualdade.

A atual Política Nacional de Educação Especial (2008) explicita que a educação inclusiva é o paradigma educacional, no qual se deve confrontar as práticas discriminatórias na “[...] sociedade contemporânea e o papel da escola na superação da lógica da exclusão

[...]” (p.09). Para tanto, este documento reafirma a trajetória histórica da educação especial por meio dos documentos legais, e apresenta dados quantitativos do Censo Escolar MEC/INEP - 2007 para demonstrar o crescimento de matrículas na escola regular.

Mesmo com os avanços ocorridos, é preciso cautela para não transformar a inclusão no acesso e permanência dos alunos com NEE nas escolas regulares, com a implantação de serviços de apoio especializado que perpetuem a dicotomia entre educação especial e comum. Como esclarece Mazzotta (2001), os alunos e as escolas são categorizados pelos seus papéis sociais contextualizados culturalmente. Neste sentido, a oferta de serviços de apoio especializado como ferramentas do processo de inclusão precisa ultrapassar a barreira da estigmatização e da discriminação. Trata-se então de assumir que as pessoas com NEE são cidadãos ativos, históricos e culturais.

TEMA 2 – OS OBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS

5.2.1 - ASPECTOS DO TRABALHO DOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS: O SEU COTIDIANO, SUAS ATRIBUIÇÕES E SEUS DESAFIOS.

Na organização do seu trabalho pedagógico do professor do serviço itinerante do CAIS, em parceria com os professores das escolas regulares, destaca-se a preocupação em relação à periodicidade de encontros com os professores das salas comuns, em função da demanda dos alunos, bem como com o número de escolas sob a responsabilidade de cada itinerante. Não é apenas uma questão de definir o número mínimo de escolas por itinerante; precisa-se considerar o número de alunos com NEE matriculados em cada unidade. Para além desse ponto, o crescimento de alunos com NEE nas escolas regulares impõe uma formação continuada aos professores, sem desconsiderar os especializados. A questão da formação é complexa, pois no processo de construção das parcerias, os professores especializados reclamam conhecimentos específicos sobre patologias. Esse tema será aprofundado mais à frente. Consta que:

[...] a gente quase só aparece a cada quinze dias na rede é complicado que nem uma outra coisa este ano [...] nós não íamos pegar mais de seis escolas na itinerância, mas teve colega que terminou com nove, dez escolas; eu terminei

com sete [...] a gente fica pensando na qualidade, e eu com seis sete [escolas] avalio que não foi boa [...]. (E.7).

[...] então o número de escolas tem que ser restrito se lotar numa escola (um número de alunos) [...]. [...] então eu acho assim essa questão do número de escolas por itinerante é uma coisa [que deve] ser avaliada, eu penso que no máximo cinco seis no máximo [...] e essa equipe da rede ter uma possibilidade de formação contínua porque as síndromes estão se agravando [...]. (E.10).

[...] os professores de itinerância estão ficando com oito, nove escolas e pra você fazer um trabalho [de qualidade] você tenta, [porém] você acaba não desenvolvendo um trabalho satisfatório com todas as escolas, [...]. (E.17).

Nos depoimentos a seguir, observam-se as mudanças no trabalho do professor especializado; alguns deles afirmaram que, no início do serviço de integração, os professores itinerantes trabalhavam atendendo os alunos com NEE matriculados nas escolas comuns, por área da deficiência. Posteriormente, houve alterações em função da demanda, principalmente da deficiência mental, exigindo dos mesmos o atendimento, por escola, de todos os alunos nela matriculados. Tal mudança vem imprimindo sucessivas trocas de saberes entre os profissionais especializados, como forma de melhor orientar os professores da sala regular.

Com base no art. 18 da Res. CNE/CEB 02/2001, cabe ao professor especializado as tarefas de identificar, definir, implementar, liderar e apoiar um conjunto de ações didático- metodológicas que possam atender às especificidades dos alunos com NEE, bem como assistir o professor da classe comum no processo de inclusão. Porém, nesta sua atuação o engajamento do professor especializado junto ao PPP da escola é imprescindível, sob o risco de hierarquizar os saberes numa relação de dominação e transferência de responsabilidades de aprendizagem sobre o alunado da Educação Especial.

Não se trata de avaliar as condições somente do trabalho do professor especializado, uma vez que a própria terminologia “NEE” tem gerado uma demanda de alunos para a Educação Especial, oriundos das precárias condições sociais e econômicas a que estes alunos são expostos (BUENO, 1997). Os depoimentos indicam que o trabalho dividido por área da deficiência tinha suas vantagens. Por outro lado, essa prática é contraditória em relação aos professores capacitados possuidores de nenhum conhecimento sobre a deficiência e necessita atender a todas elas em sala de aula regular. Ao mesmo tempo, o depoente indica o despreparo do professor em atender uma clientela que também não fazia parte dos serviços de apoio integrado ao sistema regular, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento:

[...] existia uma questão assim: os alunos eram divididos por área, então DV, DA, DM [...] a gente chama como DGD e o distúrbio da aprendizagem[...] porque a gente dizia que não era clientela pra nós, [...] então, hoje nós

atendemos esse aluno mesmo porque por lei eles também são clientela da educação especial [...] na rede regular atende como é que nós não vamos atender? [...] porque você tem todas as áreas aqui, então tudo o que você pode imaginar que exista em termos de deficiência acho que o CAIS atende [...].(E.22).

A inclusão exige mudanças na estrutura e na organização das escolas, sair do modelo médico e assumir o modelo social (ODEH, 2000) e não simplesmente implantar serviços de apoio, ou seja, as mudanças precisam promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional das escolas (CARVALHO, 2004) Assim, rever as condições de trabalho dos professores das salas regulares e os especializados e fazer o ensino comum no especial e vice-versa, de tal forma que, juntos, possam promover a educação dos alunos com NEE.

Os objetivos presentes nas Normas Regimentais contribuem para consolidar essas transformações no trabalho dos professores especializados e capacitados - quando propõem:

- I – diagnosticar a situação de aprendizagem do educando para estabelecer os objetivos que nortearão o planejamento da ação pedagógica;
- II – verificar os avanços e dificuldades do educando no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido;
- III – fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento;
- IV – possibilitar aos educandos tomarem consciência dos seus avanços e dificuldades, visando ao seu envolvimento no processo de aprendizagem;
- V – dar base à tomada de decisão quanto à promoção dos educandos;
- VI – fundamentar as discussões do Conselho de Classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos de reforço e recuperação da aprendizagem, da classificação e reclassificação de alunos (art. 90). (DIADEMA. SECEL. Normas Regimentais, 2000, p. 30-32).

As mudanças na atuação do professor especializado, de acordo com os depoimentos obtidos, expressam dois sentidos: um, de atendimento à demanda em nível desproporcional e de acordo com o tipo de deficiência:

[...] é uma coisa que está sendo avaliada então, de acordo com a necessidade é feita a mudança, porque anteriormente eu atendia algumas deficiências, não se atendiam todas, agora, de acordo com a demanda foi ampliado (esse atendimento) então estamos atendendo outras deficiências [...]. (E.12).

[...] Naquela época nós trabalhávamos cada um na sua área. [...].[...] nós, enquanto equipe, chegamos à conclusão que deveríamos atender todas as crianças.[...] nós chegávamos em uma escola e falávamos que o professor podia (receber) todo aluno e qualquer aluno e, eu especialista vou atender só (um tipo de deficiência)? [...] Foi a própria reflexão que conduziu a equipe a chegar a essa conclusão, com poucas resistências.[...]. (E.16).

Outro depoimento confirma esta mudança, já que a demanda de algumas áreas era reduzida. Além disso, o atendimento em uma escola poderia demandar mais de um professor especializado “[...] Eu trabalhava com outra colega em duas escolas, a gente ia em dupla.[...] em 97, parece que (cresceu o número de crianças) com certas deficiências matriculadas na rede [...] 20 no total de professores, [...].”(E.9).

O número de professores itinerantes ficou reduzido quando da implantação das salas de recursos e de apoio pedagógico, o que implicou numa reorganização do trabalho dessa equipe:

[...] a equipe, quando eram só itinerantes, era 20 (no total), [...] então foram criadas as salas, e ficaram dez professoras nas salas e não se aumentou o quadro. A gente tá fazendo a itinerância com um número muito abaixo do ideal, [...] a gente tava pensando num número ideal de cinco, seis escolas por itinerância e nós temos nove, (até) doze escolas [...] (E.10).

Verifica-se, então, que, além da equipe ter sido reduzida, aumentou a demanda, o que significa um número maior de escolas a serem acompanhadas pelos professores itinerantes. Mazzotta (1982, p. 46), define o ensino itinerante como:

[...] uma modalidade de recurso considerada como auxílio especial, que se caracteriza pela prestação de serviços, por um professor especializado, a alunos excepcionais que se encontram matriculados, de acordo com sua idade, série e grau em escolas públicas comuns de sua comunidade. (...) O professor itinerante especializado, como foi dito, não tem sua área de atuação restrita a uma única escola, e, por isso, geralmente tem sua sede de trabalho localizada em órgãos centrais, regionais ou sub-regionais, do sistema de ensino [...].

A configuração do serviço itinerante em Diadema assemelha-se parcialmente ao proposto pelo autor, não é destinado só ao atendimento do aluno, mas especialmente, ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, construídas em parceria com o professor da sala comum.

A Política Pública de Inclusão enfatiza a necessidade de reparação de um processo histórico, no qual a educação da pessoa com deficiência permaneceu atrelada ao modelo médico-terapêutico.

Durante a Gestão 1993-1996, diversos documentos propuseram uma linha de atuação do professor itinerante que não fosse fixada no modelo dos anos 70 e 80. O primeiro documento, intitulado “Prefeitura do Município de Diadema, Departamento de Educação

Cultura e Esporte, Divisão de Educação Especial, Fevereiro de 1995” define as atribuições deste profissional, alteradas por outro documento, no ano seguinte. Ficam assim explicitadas as atribuições do professor itinerante:

- 1 – Discutir com o grupo escola a importância da integração;
- 2 – Orientar o professor na perspectiva de construir uma interação satisfatória com o deficiente;
- 2.a- entrevistas e reuniões com professores a fim de conhecer melhor a criança, suas expectativas, seu histórico escolar, orientado-lhe o trabalho escolar de acordo com as necessidades específicas dessa criança em pauta;
- 2.b- reuniões semestrais com todos os professores cujos alunos são atendidos pela Equipe de Integração, com a finalidade de formação e avaliação do trabalho desenvolvido nas Escolas Municipais pela referida equipe;
- 3 – Acompanhar periodicamente o aluno em sala de aula;
- 4 – Adequar e/ou confeccionar material educativo, de forma a possibilitar maior participação do aluno nas atividades escolares quando necessário junto com o professor da sala;
- 5 – Acompanhar o planejamento escolar;
- 6 – Fazer encaminhamento, ao final da Fase III, a classe comum das escolas estaduais ou particulares, as classes especiais, as salas de recursos (para D.V.;D.A;D.F) no próprio município, às escolas especiais ou entidades particulares (deste ou outro município);
- 7 – Orientar os pais quanto às necessidades específicas da criança, no seu desenvolvimento, buscando a compreensão do trabalho realizado pelo professor especialista;
- 7.1- Orientação aos pais, conscientizando-se da necessidade da participação dos mesmos na organização e busca de soluções para as inúmeras dificuldades encontradas no atendimento pela Secretaria da Saúde, vagas em classes especiais entre outras coisas;
- 7.2- Encaminhamentos dos alunos para diagnóstico e ou atendimento terapêutico;
- 7.3- Entrevistas com os pais, quando possível com a presença do professor da sala de aula e/ou direção;
- 7.4- Possibilitar encontro/discussões com os pais, o professor da sala, o especialista e a direção da unidade escolar para discutir o desenvolvimento da criança;
- 7.5- Reuniões bimestrais com todos os pais dos alunos atendidos pela equipe e extensiva (através de convite) aos professores e direção das escolas municipais;
- 8 – Reuniões semanais com a Coordenação do Serviço de Educação Especial para estudo e discussão do trabalho, procurando construir conjuntamente uma linha de atuação;
- 8.1- Intercâmbio com outros profissionais que atuam com as crianças nas suas especificidades sejam particulares ou públicos (fono, psicólogas, assistentes sociais, fisioterapeutas, pediatras, neurologistas, otorrinolaringologistas, entre outros)
- 8.2- Intercâmbio de formação específica com outras entidades estatais ou governamentais ou particulares do Estado de São Paulo, de outros estados e municípios brasileiros;
- 8.3- Quinzenalmente, os professores de EDAC discutem com as fonoterapeutas que atendem as crianças com deficiência auditiva do projeto. (Elas estão instaladas na EMEE “Olga Benário Prestes). (DIADEMA, Educação Especial – Diadema, 1996, p.5)

Nessa descrição das atribuições do professor itinerante acrescentados os itens 5 e 6 e eliminado o item sobre “encaminhamento dos alunos para diagnóstico e/ou atendimento terapêutico.” As parcerias propostas pelo professor itinerante com professores das salas regulares e os profissionais da área da saúde implicam num trabalho em rede, cujos saberes devem ser somados; logo, essa prática de encaminhar e discutir com os profissionais da saúde permanece. Este processo tem apoio no campo legal; entretanto, o que se verifica na prática são dificuldades na articulação efetiva deste processo, para que as atividades estejam integradas, visando objetivos comuns.

Em outro documento, esclarece-se de forma concisa que:

Este serviço pretende oferecer um programa educacional especializado ao aluno que dele necessitar na própria unidade escolar através do deslocamento do professor as unidades, atendendo educandos de todas as áreas da deficiência (auditiva, visual, física e mental) e com quadros psiquiátricos. Tem como objetivo oferecer **apoio, orientação e cooperação** com o professor de classe comum do aluno com necessidades educacionais especiais, é estendido também a todos os demais profissionais da unidade educacional. (DIADEMA, Programa de Educação Especial, 1996: s/p, grifos meus).

Consta nos documentos consultados que as atribuições do professor itinerante visam ao acompanhamento do desenvolvimento do educando com deficiência, inclusive com quadros psiquiátricos, anterior às próprias mudanças legais, pois estes alunos não recebiam acompanhamento educacional. O detalhamento das atribuições do professor itinerante contempla um conjunto de ações integradas com a equipe escolar que, possivelmente, pressuponha uma formação em serviço, ainda que não apareça explicitada. Do documento do “Regimento Comum das Escolas Municipais de Diadema”, (dezembro – 1996), não constam atribuições específicas para o professor itinerante, somente se menciona que o professor de educação especial possui atribuições idênticas aos de sala comum.

Em “Normas Regimentais” (2000), aparece uma nova redação das atribuições dos professores especializados, com a aglutinação de alguns tópicos e eliminação de outros, principalmente aqueles relacionados ao detalhamento do trabalho junto às famílias e com outras secretarias. Nesse documento, ficam estabelecidos, no art.61, na Subseção VII “Do Professor de Educação Especial quando em atividade itinerante ou em Salas de Recursos e de Apoio Pedagógico”, as seguintes atribuições do professor itinerante :

I – Identificar, analisar, em conjunto com a equipe de coordenação da unidade escolar, os casos de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais....

II – Acompanhar o desenvolvimento educacional de alunos devidamente encaminhados ao S.E.E. regularmente matriculados na rede municipal de ensino de Diadema, buscando parceria com a equipe escolar, a família e outros profissionais da área clínica, de forma a desmistificar a deficiência, promovendo condições de construção da educação com qualidade para estes alunos com necessidades educacionais especiais e sua inclusão no meio social, como cidadão com direitos e deveres.

III – Realizar encontros periódicos com direção, professor e/ou educador da sala de aula, buscando discutir, orientar e encaminhar procedimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho, na perspectiva da inclusão.

IV – Atuar na discussão com a coordenação e/ou grupo escola dos procedimentos pedagógicos e rupturas de barreiras arquitetônicas....

Parágrafo Único – O professor de Educação Especial quando em atividade itinerante atuará em todas as Unidades Escolares da Rede Municipal, acompanhando o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais (DIADEMA. SECEL. Normas Regimentais, 2000, p. 23).

Ressalte-se que essas atividades pressupõem o desenvolvimento de trabalho cooperativo entre o professor de educação especial e o que atua em classe regular com alunos, no envolvimento de outros parceiros, como coordenação da escola, família e outros profissionais da área clínica.

Pode-se afirmar que as ações previstas para o professor itinerante, nesse documento, guardam uma parceria com a escola e uma responsabilidade em acompanhar o trabalho desenvolvido junto com os professores das salas regulares (art.61, Parágrafo Único). Estes possivelmente assumem a posição de atuar de forma colaborativa (art.8, item IV, Res. CNE/CEB 02/2001).

As atribuições previstas em “Normas Regimentais” (2000) guardam semelhança com a Res. CNE/CEB 02/2001, ainda que os termos utilizados na organização do sistema local sejam outros. Essa Resolução estabelece que haja “flexibilizações e adaptações curriculares”; na aproximação dessa ação, o art.61, item III, estabelece, como atuação do professor itinerante, “[...]discutir, orientar e encaminhar procedimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho, na perspectiva da inclusão [...].” Essa forma concisa não subtraiu as atribuições do professor itinerante detalhadas no documento anterior, “Diadema, Educação Especial, 1996) e encontra-se em consonância com o art.18, §2º da Res. CNE/CEB 02/2001, que define o papel dos professores especializados em educação especial:

[...] são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas [...].

Quanto ao professor da sala de recurso e de apoio pedagógico, sua atuação é registrada em “Programa do Serviço de Educação Especial, Diadema – 98, Departamento de Educação – SECEL”:

Objetivo Geral – propiciar condições para que o munícipe com necessidades educativas especiais desenvolva seu potencial nos aspectos físico, cognitivo, social e afetivo, favorecendo sua integração e permanência no ensino regular e atuando nos diferentes espaços sociais como protagonista de sua história.

Objetivos Específicos:

- criar espaços de debates com os alunos e seus familiares, possibilitando a conscientização dos mesmos quanto a importância da integração no ensino regular;
- oferecer recursos específicos e adaptações necessárias de acordo com o grau de dificuldade e a necessidade de cada aluno;
- incentivar a autonomia e a cooperação entre os alunos;
- promover a independência dos alunos na realização das atividades de vida diária;
- realizar encaminhamentos para outras atividades esportivas, cursos etc., e diagnósticos quando se fizerem necessários;
- orientar e acompanhar o desenvolvimento pedagógico do aluno na escola, se integrando, e quando necessário no trabalho;
- ampliar as habilidades lingüísticas por meio de diferentes formas de comunicação (1998, p.7).

Estas atribuições são incorporadas às “Normas Regimentais, o art. 62, com as seguintes modificações:

I – Oferecer recursos pedagógicos específicos e adaptações necessárias aos alunos com necessidades educacionais especiais.

II – Promover a independência dos alunos na realização das atividades da vida diária.

III – Promover a inserção social por meio do acesso aos recursos e adaptações pedagógicas.

IV – Orientar e acompanhar o trabalho pedagógico junto à equipe de profissionais das escolas, nas quais estão inseridos os alunos atendidos nas salas de apoio pedagógico e salas de recursos pedagógicos.

V – Ampliar as habilidades lingüísticas por meio de diferentes formas de comunicação.

VI – Discutir com a escola, família e a equipe de educação especial os encaminhamentos que se fizerem necessários para a inclusão dos alunos das referidas salas no ensino regular.

VII – Desmistificar a deficiência junto à comunidade escolar, construindo práticas inclusivas visando uma educação de qualidade para todos.

VIII – Registrar o trabalho realizado em documentos elaborados pelo Serviço de Educação Especial mantendo-os arquivados no próprio serviço.

IX – Discutir semanalmente com seus pares, Professores de Educação Especial em atividade Itinerante, por período e sob coordenação da Chefia do Serviço, os casos acompanhados pelo serviço, para orientações e decisões conjuntas para cada caso específico.

Parágrafo Único – O Professor de Educação Especial quando em atividade nas Salas de Recurso e de Apoio Pedagógico atuará nas referidas salas oferecendo condições para que o munícipe com necessidades educacionais especiais desenvolva seu potencial, promovendo sua inclusão e permanência no ensino

regular e atuando nos diferentes espaços sociais como protagonista de sua história (DIADEMA. SECEL. Normas Regimentais, 2000, p. 24).

Por outro lado, cabe aos professores das salas de recursos e de apoio pedagógico a incumbência de “desenvolver o potencial, promovendo sua inclusão e permanência do ensino regular e atuando nos diferentes espaços sociais como protagonista de sua história”. Essa responsabilidade vem confirmar a posição de Prieto (2003), quando esclarece que “[...] aos especializados cabe executar as propostas de ensino e aos capacitados serem ensinados [...]”, o que reafirma a dicotomia da Educação Especial e Comum, na fragmentação do ensino e na separação dos alunos.

Observa-se que as atribuições dos professores das salas de recursos e de apoio pedagógico extrapolam o âmbito escolar, quando se referem a “[...] promover a inserção social por meio do acesso aos recursos e adaptações pedagógicas [...]” (item III). A dimensão desta atribuição coloca em risco o papel de todos na construção de uma sociedade inclusiva e novamente deposita, em alguns especialistas, o encargo de transformar o sistema. Ao delegar para os professores especializados essa atribuição simplifica-se a complexidade de uma sociedade plural no qual, para se assegurar o direito de todos sem que a igualdade seja submetida as práticas padronizadas é preciso a participação de todos, na gestão e na implementação dos serviços de apoio.

Promover uma Escola Inclusiva, sustentada na concepção de uma Sociedade Inclusiva, decorre de uma opção por uma sociedade democrática que terá que se pautar necessariamente por uma gestão democrática. Através da gestão democrática é que se “percebe” e se combate as diversas formas de privilégios, de práticas discriminatórias, de corporativismos, enfim, do círculo vicioso que classifica e exclui os indivíduos do pressuposto básico da democracia, “o direito de ter direitos”.

Não se trata de retoques na organização do trabalho pedagógico; é preciso que a gestão democrática esteja articulada com os interesses da classe dominada, sem desvincular dois aspectos: os objetivos educacionais e o processo pedagógico escolar. (PARO, 2005). Neste processo, “[...] a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir [...]” (ARENDDT, 2007, p.16).

Entre as atribuições dos professores das salas de recursos e de apoio pedagógico, há a tarefa compartilhada com a escola, registrada no art. 62, item IV, Das Normas Regimentais: “orientar e acompanhar o trabalho pedagógico junto à equipe de profissionais das escolas

[...]” e no item VI, a discussão “com a escola, a família e a equipe de educação especial [...]”, possivelmente, um indicativo de parceria, numa atuação colaborativa.

Em ambas as atribuições, do professor itinerante e das salas de recursos e de apoio pedagógico, delega-se o trabalho de “desmistificar a deficiência”, incumbindo-se o professor itinerante de discutir, junto à Coordenação e/ou Grupo Escola, a ruptura de barreiras arquitetônicas. Essas atividades precisam alcançar outros setores que não sejam apenas a escola; as transformações precisam ser conhecidas em todos os espaços sociais; principalmente, necessitam estar presentes na mídia escrita e falada.

Ressalta-se que a publicação do documento “Normas Regimentais” antecede o detalhamento feito na Resolução CNE/CEB 02/2001 e possivelmente, ela reflete as construções feitas anteriormente pela própria Equipe de Educação Especial e os documentos existentes, especialmente, a LDB/96. Mesmo com este distanciamento histórico, o conjunto de atribuições propostas pelo sistema local, aos professores especializados têm relação com a Res. CNE/CEB 02/2001.

Segundo Mazzotta (1989, p. 39), “[...] a educação especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns [...]”. O autor explica que a presença de necessidades educacionais especiais define se o atendimento será feito ou não pela Educação Especial e, dessa forma, o trabalho deverá ir ao encontro de condições individuais de cada aluno. (MAZZOTTA, 1982, 1989). O detalhamento das atribuições dos professores especializados deve contribuir neste processo de identificar as necessidades educacionais especiais como forma de desenvolver o trabalho pedagógico no âmbito do apoio, da complementação e/ou da suplementação.

Para esse “apoio”, a orientação do professor especializado será feita em conjunto com o professor da sala comum, no acompanhamento do currículo escolar comum e na programação de atividades da sala, fazendo uso de métodos e recursos especiais. Quanto à “suplementação”, ela também ocorre nos mesmos moldes do “apoio”; porém, utiliza-se de atividades e conteúdos curriculares específicos, além daqueles destinados a todos os alunos, por exemplo, Braille, Libras, comunicação alternativas para deficientes físicos. O desempenho deste professor especializado pode ser feito por meio do serviço itinerante, de salas de recursos e/ou de classe especial. (MAZZOTTA, 2001).

Esse autor ainda propõe o nível “substituição”, que se refere a serviços educacionais especiais necessários quando o currículo, os métodos e os recursos da escola comum e da classe comum não são suficientes para atender às necessidades educacionais do aluno, dando,

como exemplo, a classe especial ou a escola especial. Previstas no art. 9 da Resolução CNE/CEB 02/2001, as classes especiais devem ser criadas em caráter extraordinário; deve ser ofertado esse tipo de atendimento especializado de forma transitória nessas escolas (art.10), sempre que necessário, complementado por serviços das áreas da Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Num patamar mais recente, o atendimento educacional especializado (AEE) destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oferecido em salas multifuncionais, tem os seguintes objetivos:

- Art.2. I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
 II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
 III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
 IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, Decreto 6.571/2008)

A questão da transversalidade da Educação Especial no ensino regular e a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino representam o desafio de universalizar a educação, rompendo com a marginalidade da Educação Especial diante da necessidade de alterar práticas paralelas ao ensino comum. Em “Retratando o Currículo da Rede: Primeiro Olhar” (Agosto/1998) em “Concepção Escola/Educação” destacam-se os seguintes itens:

[...] educação como direito subjetivo, educação popular (Freire), escola pública, gratuita, laica, entendida como espaço de acesso à cultura, (Escola) Gestão democrática. Direito ao acesso e permanência, qualidade do ensino e formação permanente, espaço de respeito ao saber popular, espaço de transformação de conhecimento e espaço de participação da comunidade [...].

Nesse mesmo documento, no item IV.4 Curso de Educação Infantil, Objetivo, consta “garantir integração entre os alunos com necessidades educativas especiais e demais alunos nos diferentes graus, níveis, série e modalidades de ensino”. Há uma preocupação no sistema local em promover a transversalidade da educação especial; porém, essa condição vem sustentada pela participação e pela gestão democrática, no direito de todos, como fica expressa no papel da escola da rede municipal de Diadema.

A necessidade de integração da família, escola e professores especializados são itens observados na descrição do papel do professor especializado, tanto na questão de formação, como de orientação, encaminhamentos e discussões acerca das necessidades específicas dos alunos com NEE. A sistematização do trabalho é outro ponto que aparece explicitado, bem

como a articulação da educação especial com a saúde, tanto no que se refere ao diagnóstico, quanto no atendimento terapêutico.

A distribuição das atividades semanais dos professores especializados envolve as de cunho pedagógico, em especial nas adaptações de materiais e outras, de cunho burocrático, como relatórios e registros, bem como as de contatos externos. No propósito de garantir o apoio e a suplementação, de orientação, que são atribuições destes professores, verifica-se que:

[...] a escola, às vezes, não é avisada que eu vou [...] por exemplo, pra entrevistar uma mãe, prá orientação de mãe ou professor ou pra conhecer, observar a criança, esse é o primeiro passo. O retorno, normalmente é demoradinho, [...] sobra muito pouco tempo pra registro, é ligação para você poder ter contato com outras instituições esse tipo de coisa né, [...] essa coisa do transporte demanda, (também) um bom tempo, (...). (E.10).

[...] eu vou para rede para o acompanhamento dos alunos. Aí envolve entrevista com mães, entrevista com professores, observação de atividades, acompanhamento, essas coisas [...]. (E.14).

O depoimento seguinte reafirma que a demanda de crianças para as salas especializadas também exigia tempos diferenciados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que resultava em formações diferenciadas dos grupos: “[...] Depende, então, tem criança que a gente fica uma hora, já tem grupos, no máximo uma hora e meia duas horas, que é o tempo que a gente acredita que ele (leva para) produzir [...]” (E.18.)

Ainda em relação ao desempenho dos professores especializados, constatam-se suas limitações de tempo e formação para atender a todas as áreas da deficiência, principalmente quando estes se referem aos casos graves e/ou múltiplos. Observa-se nos depoimentos que, para aqueles alunos considerados graves, os professores especializados indicam as escolas especiais como serviço necessário para o atendimento dessa demanda, questionando inclusive, a escassez deste serviço na cidade, o que impõe ao sistema de ensino a necessidade de transporte para municípios circunvizinhos.

Alguns depoentes apontaram que o trabalho complementar do professor especializado da itinerância era feito pelo professor das salas do CAIS; porém, a necessidade do diagnóstico era reclamada como forma de limitar a demanda da educação especial.

[...] Os fatores responsáveis? Eu acho que em alguns casos a adaptação da atividade [é bom] e, dependendo da defasagem das crianças, tem dado muito efeito a diferenciação de atividade, conversar com a criança [...] e algumas coisas serem diferenciadas mesmo (...). O que tem ajudado muito é a sala de apoio aqui no CAIS, atendendo assim; não sei se é positivo ou negativo atender

sem o diagnóstico. Tem criança que tem muita dificuldade lá na rede, que não consegue dar conta lá e vem pra cá [...]. (E.7).

A garantia do trabalho desenvolvido pelos professores especializados está disciplinado no ato legal que estabeleceu o documento “Estatuto do Magistério” (art. 32, Parágrafo Único, da Lei Complementar Municipal, Lei n.º 071, de 19 de dezembro de 1997). Nele, a distribuição da jornada de trabalho, garantida pela prática já existente no início do Projeto de Integração (1993), é aprovada. Nele ficam estabelecidos: direitos e deveres, plano de carreira do professor, a garantia de uma formação em serviço, jornadas de trabalho, bem como revela “[...] uma concepção de escola como espaço cultural, onde a diferença não pode levar à exclusão; onde os diferentes em idade, gênero e raça convivem, integrados também aqueles com necessidades especiais [...]” (1997, p.1).

Esse Estatuto, em seu artigo 1º, assegura: I. Universalização do ensino; II. Gestão democrática da educação pública; III. Valorização dos profissionais do ensino; IV. Ensino público municipal de boa qualidade; V. igualdade de tratamento que respeite os direitos humanos, coibindo quaisquer formas de preconceito e segregação, em razão de gênero, etnia, cultura, religião, opção política e posição social; VI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Previa, ainda, o atendimento aos portadores de deficiência em classes comuns de escolas municipais, com acompanhamento de professores especializados - denominados professores itinerantes - assim como em salas de recursos. Em relação à formação docente voltada à educação especial, passaram a ser exigidos para o ingresso, curso superior de Pedagogia, com licenciatura plena e habilitação específica na área de distúrbios da áudio-comunicação, e das deficiências visual, mental ou física. O art 32, Parágrafo Único da Lei nº 071/97 da jornada de trabalho do professor especializado do CAIS com a seguinte distribuição de horas:

Parágrafo Único – O Professor de Educação Especial quando em atividade Itinerante ou em Sala de Recursos cumprirá a jornada semanal de 25 (vinte e cinco) horas, assim discriminadas:

- a) 16 (dezesesseis) horas com atividades pedagógicas nas unidades escolares;
- b) 30 (trinta) minutos acumulados semanalmente para reunião bimestral no sábado específico;
- c) 30 (trinta) minutos acumulados semanalmente para reunião bimestral no sábado de Escola Única;
- d) 03 (três) horas e 30 (trinta) minutos para estudos de casos;

- e) 01 (uma) hora para o projeto-escola;
- f) 02 (duas) horas para formação;
- g) 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos em local de livre escolha.

Esta configuração da jornada é confirmada nos depoimentos dos professores:

[...] todas as sextas feiras, nós temos reuniões no período da manhã, tarde e noite; aos sábados, uma vez por mês há um encontro geral com todos. Uma vez ao mês nós temos um encontro com todos os professores. Dos quatro períodos, [...])há uma possibilidade grande de nós termos uma troca, uma discussão, não digo uma discussão agressiva, mas trocamos idéias [...]. (E.8).

[...] porque aqui sempre nós trabalhamos de segunda a quinta feira e a sexta feira, a gente tem reunião e a gente discute o trabalho feito, o que precisa fazer, quais as orientações, [...]. Todo mundo junto ali por período. E aí era muito bom.(E.9).

[...] Essa é a rotina de segunda a quinta e na sexta feira, eu faço parte da reunião do [período da] manhã, então, a gente faz duas horas de formação [...] pra leitura, pra informação, pra discussão de algum texto que nós do grupo temos [...] a reunião pra discussão de casos pra informes e pra algumas solicitações de avaliação, a gente tem esse momento de troca. Isso é na sexta feira depois da reunião; eu faço hora projeto, que aí é que dá pra sentar um pouco, registrar um pouco do que aconteceu na semana [...] temos os sábados, é um sábado mensal [...] para estar socializando e tendo esse contato com os outros períodos, uma vez ao mês [...]. (E.10).

[...] vai pra rede de segunda a quinta feira, a gente chega, tenta separar o material da escola e se desloca sempre assim dependendo da situação ou da região, [...] pegamos a perua pra ir pra escola de destino, a gente trabalha na escola e retorna pra cá. [...] fora os dias que tem a formação que se estende até as 19:30 horas (..) tem o sábado trabalhado do mês. [...]. (E.12).

[...] A gente tem um sábado pra trabalhar por mês e aí pega o coletivo da escola. Isso é interessante, mas eu tenho a sensação de que esses momentos coletivos são poucos, porque a gente tem uma tradição de elaborar tudo no coletivo, [...].(E.14).

[...])Na sexta feira, a gente tem, quando o grupo se reúne pra estar discutindo os casos, melhor avaliação, melhor proposta de trabalho, porque é lógico, às vezes eu penso numa atividade e que tem uma outra colega que fala isso é legal, isso dá, não vai dar certo, [...] tem as trocas mesmo pra trazer informações novas pra gente que eu acho muito legal, certo! [...] (E.17).

[...] Na sala de recursos, você fica de segunda a quinta em atendimento, na sexta feira é o dia de discussão de casos, né, e como que funciona (...) na segunda feira, você tem em média dois a três agrupamentos (...) você vai tendo essa rotatividade; na terça feira é outro grupo diferente [...].(E.19).

Os professores entrevistados esclareceram que a frequência no atendimento especializado não é definida apenas pela patologia; cada caso é analisado de forma

individualizada, com objetivo de atender às necessidades de cada aluno. Assim como ter uma deficiência pode não requer serviços especializados, o contrário também é verdadeiro. Neste sentido, a avaliação do profissional é importante para traçar o plano de ação a ser executado junto a este aluno. Os encontros de sextas-feiras são valorizados, inclusive na discussão de casos e na definição de formas de organização do trabalho pedagógico.

[...] então essa coisa das nossas reuniões de sexta-feira, que é assim, é fundamental essa reunião pra troca, [...] se não tiver uma política mesmo direcionada com esta visão, a coisa assim acaba não acontecendo, porque a equipe sempre está batendo em cima que necessita, que avalia, que é importante, essa reunião, essa discussão pra todo fechamento, pro bom andamento do serviço. [...] a gente avalia a necessidade de cada criança, [...] tem criança que a gente atende duas vezes por semana, tem criança que é uma vez por semana, umas com atendimento de duas horas, outras de uma, dependendo da avaliação [...]. (E.24).

[...] nós realizamos trabalhos com alunos de segunda a quinta, (...) não faço em sala, reforço escolar, essa não é a proposta da sala,[...]. (E.25).

O avanço na estruturação do trabalho pedagógico dos professores especializados precisa ser extensivo para todos os professores. A discussão unilateral do desenvolvimento dos alunos com NEE reafirma a fragmentação das parcerias circunscritas apenas na atuação dos professores especializados, no máximo com a família. Tal ação fortalece práticas tendenciosas e o modelo clínico. Para Heller:

[...] todo homem necessita, inevitavelmente, de uma certa dose de conformidade. Mas essa conformidade converte-se em conformismo quando o indivíduo não aproveita as possibilidades individuais de movimento, objetivamente presentes na vida cotidiana de sua sociedade [...] (1992, p.46).

As jornadas de trabalho de todos os professores da rede prevêem horas de formação em serviço (duas horas), “(...) dar uma orientação pro professor como se faz, como não se faz porque são leigos no assunto totalmente (...). (E.20). Apesar disso tudo, não há garantia de horários de trabalho e formação com os professores especializados na construção da parceria pedagógica.

Os depoimentos obtidos sobre as atribuições do professor coordenador esclarecem que há aspectos burocráticos e os pedagógicos que “emperram” uma ação integrada. O acompanhamento da equipe é responsabilidade do professor coordenador, no sentido de envolvê-lo no trabalho proposto pelos professores. O “Regimento Comum das Escolas Municipais (dezembro/1996) dispõe, no seu artigo 31, subseção I – do Professor Coordenador

da Unidade Escolar, da Seção I – da Equipe Técnica sobre algumas das atribuições desse profissional:

VIII – Coordenar a elaboração do Plano Escolar e acompanhar a sua execução, em conjunto com a Equipe Escolar e o Conselho de Escola.

IX – Organizar com a Equipe Escolar as reuniões pedagógicas da unidade e quando necessário com o Professor Assistente Técnico Pedagógico (PATP)

Os depoimentos dos professores especializados confirmam a disposição do professor coordenador em realizar o trabalho pedagógico e administrativo. Mesmo o CAIS não sendo uma escola, as atribuições dos funcionários do quadro de magistério são as mesmas contidas no Regimento Comum das Escolas Municipais.

[...] a chefe da educação especial tem que ser uma pessoa mais atuante mais compromissada com o nosso serviço e isso acaba tendo dificuldade aqui dentro [...] (a coordenadora), ela não é da área, ela não é uma pessoa especializada pra trabalhar com deficiente [...] (isso) acaba gerando algumas questões de dificuldade no trabalho direto com a rede e com o atendimento das salas também. [...]. (E.12).

[...] todo coordenador, em Diadema, é encarregado da parte tanto administrativa, burocrática, como do pedagógico [...] de segunda a quinta, fico mais absorvida pela questão burocrática (...) Ah! As reuniões, né? Que são convocações do departamento, [...]. Na sexta-feira, eu participo com as professoras da reunião, poderia ser pedagógica, discussão de casos. Encaminhamentos de alunos, problemas internos, [...]. (E.23).

[...] umas pessoas que chegaram para o CAIS como coordenação não tinham muita clareza do que era ou a complexidade desse Serviço que aparentemente é pequeno se você pensar que é um numero reduzido de professores, mas a abrangência dele é ampla [...]. (E.25).

Vários depoimentos confirmaram a dificuldade dos encontros no período noturno. As possibilidades de discutir casos para melhor encaminhamento do trabalho pedagógico não foram tão bem avaliados. Os depoentes apontaram que o segmento de professores do período noturno fica prejudicado neste procedimento e a dificuldade de construir parcerias com o professor da EJA é importante, visto que estes profissionais querem a terminalidade de estudos destes alunos. Eles apresentaram inquietações sobre esse assunto e criticaram a falta de paciência dos professores dos supletivos, com o ritmo lento de aprendizagem dos alunos.

[...] eu não vou dizer com relação à questão da estrutura e das reuniões de sexta feira, mas o período noturno é um tanto quanto largado, porque, às vezes não tem nenhuma pessoa à noite [...] porque quando a gente trabalha nesse serviço itinerante, a gente também é sozinho; você vai, você elabora, você discute com a professora, com a coordenação da escola, o aluno, faz alguns encaminhamentos, mas você não vai acompanhada da equipe toda [...] Nós participamos, [...] a

gente é meio que abafado, todo mundo tem muita urgência em falar seus problemas a gente ouve e quando é nossa vez de falar, as pessoas levantam e vão embora porque já deram seus horários [...]. (E.13).

[...] as reuniões lá no CAIS acontecem nas sextas-feiras com o grupo todo. [...] as professoras da noite foram convocadas para participarem da reunião do período da tarde: contudo, não conseguimos nenhuma reunião ... Quando a gente conseguia um espaço para isso, já era o final do período e as professoras querendo ir embora (...) acabávamos na discussão entre nós mesmas, as professoras do noturno e a coordenadora que estava lá; então, isso foi dificultando bastante esse processo e a gente começou a se sentir de fato sozinha. [...] eu acho que as reuniões (sextas-feiras) foram mal encaminhadas, pouco objetividade, acabam ficando muito no achismo ... [...] era ansiedade pela discussão da terminalidade a falta de paciência com os alunos que estão lá na EJA [...] [eles] querem apenas discutir a saída desses alunos [...]. (E.29).

5.2.2 – PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO CAIS E OUTRAS AÇÕES EXISTENTES NO ATENDIMENTO DE PESSOAS COM NEE.

A falta de normatização específica do funcionamento de um Centro Especializado coloca este espaço sob a orientação do Regimento Comum das Escolas Municipais, o que pode favorecer em alguns aspectos e inviabiliza outros, diante da especificidade do trabalho executado no CAIS. Identificar o papel do CAIS é reportar-se à idéia de um espaço, cuja ancoragem é transitória.

[...] O processo está sendo feito pra que se defina o que nós somos, porque nós não somos escola. [...] Por enquanto nós somos um centro de atenção à inclusão social - CAIS [...]. E teve assim um sentido, porque era realmente a intenção, que fosse apenas uma passagem pra criança. Então é mesmo um CAIS, um lugar que ele vem, depois de buscar muito, ele chega aqui e aqui ele tem um local pra ancorar, [...]. (E.9).

[...] E o CAIS, ele tem uma proposta mais abrangente pra todas as deficiências, Então, hoje a gente está até vivendo um bom momento, porque esse espaço que a gente está hoje é fruto do trabalho dá briga, do suor das pessoas que trabalharam aqui [...]. (E.11).

A concepção de inclusão indica o Paradigma do Suporte (ARANHA, 2001) como possibilidade da opção política deste município; porém, a maioria dos depoimentos não define “a inclusão”. Os depoentes, em geral, deram indicativos de ações que devem ser atribuídas aos profissionais do centro especializado, como forma de viabilizar o trabalho de inclusão.

A mudança do paradigma clínico para o social não fica clara. Esta imprecisão na definição conceitual de inclusão pode inviabilizar também as rupturas nas estruturas

organizacionais da escola regular. Mittler, com base nos estudos de Campbel e Oliver, explica o significado do modelo social proposto na realidade britânica:

[...] o modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminatórias e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão [...]. (2003, p.26).

Neste modelo, é necessária a planificação de ações para que intervenções sejam feitas no atendimento das necessidades específicas dos alunos, inclusive dos casos graves. Para Odeh (2000), o modelo social é aquele que aprofunda sua análise nas barreiras arquitetônicas e atitudinais, que dificultam o convívio das crianças e impedem a aprendizagem nas escolas regulares. Este modelo tem favorecido a integração de uma significativa parte da população de alunos com deficiências nas escolas regulares. Para Blanco e Duk (1997), a superação do modelo clínico na perspectiva da escola inclusiva representa a igualdade de oportunidade, numa completa participação de todos os alunos, fomentada pela solidariedade.

[...] (O CAIS) é uma conquista mesmo que começou enquanto ideal que tinha um ideal de inclusão mesmo [...] Nosso maior objetivo aqui é trabalhar, com a inclusão [...]. (E.13).

[...] Porque, no meu entender, o CAIS, Serviço de Atenção à Inclusão Social, seria um serviço de suporte à criança que está incluída na rede [...]. (E.14).

[...] O grande objetivo do Cais, ou os objetivos, [...] é exatamente de sustentar uma proposta de qualidade para todos. [...] Por isso que o nome do CAIS foi muito pensado pela equipe. Cais, porto, a que migra e a que sai, né. [...] Seria um espaço onde havia a possibilidade de que a Educação de qualidade tão desejada aconteça. [...]. (E.16).

Em vários depoimentos dos professores, fica claro que a atuação do professor especializado pode recair numa mera prestação de serviços, como forma de garantir simplesmente a inclusão física dos alunos, sem, inclusive, atingir a funcional. Os recursos de apoio não necessariamente implicam na garantia do processo de aprendizagem.

[...] o CAIS [...] poder atender essas crianças que estão incluídas em salas, para dar apoio pedagógico para elas, para elas não ficarem largadas dentro de uma sala comum sem nenhum atendimento. [...]. [...] A proposta do Cais sempre foi esta: atender as crianças na rede comum e fazer um apoio pedagógico [...]. (E.17).

[...] Bom, o objetivo geral do nosso trabalho é a inclusão; então, a gente faz o possível com o aluno em sala de aula pra incluí-lo numa escola comum. Esse é o trabalho de todas as professoras de sala de recurso e das itinerantes [...] é fazer o possível, é subsidiar ao máximo aquele professor, respaldar aquela família pra que a inclusão desse aluno seja bem sucedida, tanto o aluno que vem aqui, quanto o aluno que a gente atende lá [...]. (E.19).

Para alguns professores especializados, o trabalho do professor itinerante está limitado ao processo de escolarização, enquanto que os da sala de recursos e apoio pedagógico podem atuar numa perspectiva mais social.

[...] todos já conhecem que é trabalhar o lado de alfabetização da criança ajudá-la no caso, eu acho que o trabalho daqui é mais de inclusão social [...]. (E.20).

[...] é, foi a questão da inclusão [...] melhoria da qualidade da inclusão [...] além de estar incluído lá, ele também tem que ter outros tipos de atendimentos, [...] tem que ser além da escola, e por isso foi oferecido o trabalho do CAIS [...].[...] porque a inclusão não é só o aluno estar freqüentando a sala; se ele não estiver absorvendo (ele não está incluído) [...] a grande questão agora pra mim eu acho que é a questão da qualidade [...] (E.22).

Os depoentes afirmaram é preciso promover uma inclusão com qualidade. Para Prieto (2002), a construção de indicadores qualitativos e quantitativos engloba a identificação e localização das pessoas com deficiência e a planificação do trabalho a ser desenvolvido como forma de implementar as condições e os recursos necessários para atender às especificidades dos alunos. Diadema realizou um Censo em 1994; por isso os dados disponíveis já estão desatualizados. Na ocasião o número de pessoas com deficiência identificadas totalizava 3,141 habitantes, menos de 2% da população diademense, na época estimada em 316.500 habitantes (DIADEMA, Investir em Gente é que faz a diferença, Censo Educacional e dos Portadores de Deficiência, 1996).

Proceder a uma atualização do Censo é relevante para justificar a ampliação dos serviços inclusive com a possibilidade de descentralização das atividades do CAIS, em função de demanda por região.

Alguns depoimentos enfatizaram a importância de outras ações sociais no trabalho desenvolvido no processo de inclusão, em especial os relacionados a um trabalho intersecretarial, como cultura, esporte e profissionalização.

[...] alguns alunos fazem algumas atividades nos Centros Culturais, mas nenhum programa específico, além do Mão na Roda, que acho que nem está mais funcionando [...] porque alguns têm algumas dificuldades de comportamento aí (ficamos) dependendo do esporte e às vezes (eles) não aceitam [...]. (E.10).

[...] objetivo maior é estar dando oportunidade pro cidadão [...] ele ter acesso,[...] que a inclusão dele seja, efetiva mesmo, em qualquer espaço, não só na escola, mas na cultura, no esporte, no lazer, (É necessário) que isso realmente assim se efetive [...].(E.24).

[...] atender o aluno com necessidades educacionais especiais de uma forma ampla que tivesse também outras frentes de atuação com a comunidade, que a gente pudesse abrir espaço de diálogo com a saúde, com o esporte, com a cultura, enfim eram os objetivos que a gente tinha nessa administração [...].uma compreensão melhor nesse sentido do principio mesmo dessa inclusão [...] eu posso decorar uma definição sobre inclusão mas efetivamente não estabelecer isso numa prática [...]. (E.25).

O trabalho dos professores especializados precisa atingir a construção do projeto emancipatório das escolas. As parcerias pedagógicas não são soluções dadas, indicações de práticas como receituários. É preciso construir o trabalho pedagógico coletivamente, numa participação co-responsável pelo desenvolvimento dos alunos com NEE. Veiga argumenta que o projeto emancipatório voltado para escola inclusiva precisa ser “estatal quanto ao funcionamento, democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação” (2001, p.55).

[...] Vai fazer 12 anos que quem inclui é a educação. [...] E, olha... Ouso lhe dizer... [...]. Muito poucas vezes esse trabalho não é de qualidade... Ele pode não ser entendido [...]. (E.14).

(objetivos) é a questão de garantir o acesso [...] os eixos [de atuação] da Prefeitura qualidade e acessibilidade são esses mesmos. [...]. [...] encontrar aí uma solução uma parceria com o Estado pra fazer com o que o trabalho aconteça também no Estado [...] Que ele seja incluído com sucesso, com qualidade, para todos, porque a diversidade é importante não se pode conviver só com os iguais tenho que conviver com os diferentes e aprender com o diferente [...]. (E.26).

[...] uma história muito bonita e que estamos batalhando pra que ela seja efetiva realmente, não só nos campos educacionais, mas que seja estendida essa inclusão por toda a sociedade, de forma geral. [...]. (E.13).

Na proposta de “garantir aos alunos deficientes a permanência na Rede Regular de Ensino” (DIADEMA, Prefeitura do Município de Diadema, Departamento de Educação Cultura e Esporte, Divisão de Educação Especial, Fevereiro de 1995, p.12), é objetivo proposto na atuação do professor de Educação Especial; porém, são necessárias as condições para que se realizem as Políticas Públicas de Inclusão. Para essa implementação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAIS precisa ser elaborado; os professores entrevistados não têm concordância quando à elaboração desse documento coletivamente. Eles indicam os projetos pedagógicos elaborados na implantação das salas de recursos e de apoio pedagógico, porém um PPP do CAIS parece ser um documento em construção.

[...] O projeto político-pedagógico ainda não está terminado, está sendo construído. E assim, na minha sala eu formulei mais ou menos, [...]. Mas, nós não chegamos nunca a nos unirmos para fazer um projeto-político pedagógico [...]. (E.8).

[...] Tem, ele tem um projeto pedagógico, está em transição. É um projeto pedagógico baseado no espaço antigo que precisa ser revisto [...]. (E.11)

[...] Tem sim, isto já foi escrito mais de mil vezes, mas quem chega, sempre diz que não tem. (E.16).

[...] Então, esse projeto pedagógico, na verdade, ele está sendo escrito; (há) as escritas dos projetos das salas, eles foram escritos [...] quando foram criadas as salas [...] nós estamos juntando todos os projetos para escrever o grande projeto do CAIS [...].(E.22).

[...] eu acho que todo equipamento público tem que ter um projeto. O CAIS também tem e atende o eixo da SECEL, ter acesso, permanência, gestão democrática e qualidade de ensino. Então, o CAIS, vai nesta linha, [...] ele não tem uma estruturação (não está) pronto e acabado [...]. (E.23)

[...] Nós estamos, nesse momento de elaboração de um projeto maior do CAIS, de definição de objetivo, de uma linha realmente de trabalho única, de definição de princípio por conta do premio do BNDES, a gente tem uma discussão que já vem de muito tempo, (estamos) incrementado essa discussão [...] existe um projeto do CAIS, um projeto de trabalho [...]. (E.25).

O PPP do CAIS expressa as diretrizes da Secretaria de Educação, democratização do acesso e permanência, democratização da gestão e qualidade de ensino, conceitos expressados em todos os documentos analisados. As discussões para elaborar o projeto do CAIS precisam incorporar o acúmulo de discussões sobre os Princípios Norteadores da Educação Especial e reafirmados nos vários documentos obtidos nas Gestões estudadas; dentre eles, destaca-se: “Romper com a dicotomia entre a Educação Comum e a Especial buscando o entrelaçamento entre essas modalidades como parte integrante da proposta escolar”.

Essa meta é um processo que não se limita apenas à atuação do professor especializado, requer o envolvimento de todos na construção de uma sociedade inclusiva. Um dos depoentes esclarece que: “[...] acho que cada um imprime uma forma muito particular de administrar, mas não perdemos de vista o princípio da inclusão [...]” (E.25). A prática educativa inclusiva precisa advogar o espaço público para educação de todos, capaz de integrar os serviços e auxílios especiais, como forma de atender às NEE dos alunos.

Ainda que não objeto deste o estudo da análise do currículo, constatou-se, pelos depoimentos que, para transmitir conhecimentos para os alunos com necessidades educacionais especiais, baseados no item III, do art. 8, da Resolução CNE/CEB 02/2001, e

também, anteriormente já prevista em outros documentos e de acordo com PCN-ADAPTAÇÕES CURRICULARES, consta-se que:

[...] projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais [...] (1999, p.21).

Entretanto, adaptar o currículo implica discutir a concepção de adaptação, e também, de currículo. Trata-se de ampliar, no cotidiano das escolas, as possibilidades de um currículo amplo, dinâmico e flexível, no qual as adaptações necessárias sejam previstas no próprio projeto político pedagógico da escola, de tal forma que as diferenciações propostas não desqualifiquem o trabalho educativo e tampouco àqueles mercedores dessas intervenções. Nesse entendimento, a demanda por adaptações sugere que: “[...] a gente tem muito o que avançar quando a gente pensa em currículo adaptado, [...] em construir um núcleo que faça adaptação desses materiais, [...]” (E.25). Sendo o CAIS um espaço de atendimento de todas as deficiências a ampliação dos serviços de apoio parece ser uma característica da dinâmica do trabalho e também da equipe da Secretaria de Educação.

Cria-se, em 2005 o Serviço de Adaptação de Material Pedagógico³⁵ (SAMPe), voltado para a adaptação de material a alunos com deficiência visual cegos e baixa visão - que executa adaptações de materiais, realizando atividades, como: transcrição tinta/”Braille”/tinta; ampliação de caracteres em tinta com adaptação; prancha com velcro; fichas de palavras em “Braille”; entre outras.

O SAMPe tem como objetivos:

1. Produzir e adaptar materiais pedagógicos adequados à condição visual dos alunos com cegueira e incluídos na rede regular de ensino.
2. Oferecer suporte técnico-pedagógico aos profissionais da rede regular de ensino de Diadema por meio de oficinas de construção de materiais.
3. Possibilitar recursos materiais, contribuindo para uma permanência com qualidade, da pessoa com deficiência visual na rede de ensino em Diadema (2006, s/p).

E como metas:

- 1 – Adaptar os diferentes materiais pedagógicos utilizados pelo conjunto de alunos com cegueira e baixa visão, matriculados na Rede de Ensino de Diadema, de forma que os materiais atendam as especificidades dos alunos,

³⁵ A gestão 2005-2008 não será estudada nessa pesquisa; porém, algumas ações desse período contribuí para enriquecer as reflexões.

em relação à deficiência visual e, que estes possam estar nas escolas em tempo real, ou seja, no mesmo momento dos demais alunos da sala de aula.

2 – Identificar na Rede de Ensino de Diadema, quais alunos de outras áreas da deficiência, além da visual, que necessitam de adaptação de material que possa ser realizada pelo S.A.M.Pe (indicação de ampliação de serviço).

3 – Sinalizar à Coordenação do C.A.I.S., por meio de registro, as condições de funcionamento da sala do S.A.M.Pe e, as necessidades de adequação de espaço uma vez que o seu funcionamento está em caráter provisório, desde sua implantação.

4 – Realização de “oficinas” de produção e adaptação de materiais pedagógicos para os profissionais da Rede de Ensino de Diadema.

5 – Divulgação do trabalho realizado pelo S.A.M.Pe, junto a órgãos públicos (nível federal) ou outros canais que apresentem possibilidades em atender às solicitações desejáveis com participação de verbas para ampliação deste trabalho singular em Diadema.

6 – Participação do S.A.M.Pe em diferentes congressos pedagógicos e científicos, tendo em vista a divulgação do trabalho realizado, registrando as ações de uma Política Educacional Inclusiva em Diadema (2006, s/p).

Dentre as metas propostas pelo SAMPe, aparece a ampliação desse serviço para outras áreas da deficiência (item 2) e novamente se evidencia a importância da formação dos professores (item 4).

Quanto ao serviço de adaptação de material, houve depoimento de professor que apontou a questão da ausência da continuidade deste trabalho, de adaptações localizadas especialmente em materiais pedagógicos dos alunos da rede estadual. Essa tarefa é acumulada pelos professores do CAIS. Visto que a implantação do SAMPe ocorreu em 2005 e as entrevistas foram realizadas em 2004, este serviço já era realizado por meio das salas de recursos para alunos com deficiência visual:

[...] faço na medida das possibilidades adaptação dos livros, as escolas estaduais deveriam ter esses materiais elaborados pelo próprio Estado [...] o CAPE é um órgão do Estado que tem como objetivo suprir esses alunos [...] eu tenho uma demanda que é da Prefeitura e outra demanda que é do Estado [...].(E.25).

O artigo 2, da Resolução CNE/CEB, 02/2001, esclarece que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Anterior a essa Resolução, alguns Estados brasileiros propunham a organização dos sistemas de ensino, na direção de atender a demanda dos alunos com NEE. O Estado de São Paulo antecipa, por meio da Resolução SE 95/2000, de 21 de novembro de 2000, orientações quanto ao atendimento especializado. A Resolução determina que:

[...] o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais. (Art.7)

Esta orientação favorece a implementação do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES), o que não é cumprido em Diadema. Em “Retratando o Currículo da Rede: Primeiro Olhar” (Agosto/1998), é confirmada a existência de classes especiais exclusivamente para alunos com deficiência mental. Em consulta à Diretoria de Ensino de Diadema (2008), ela informou que a rede estadual mantém as quatro salas especializadas para o atendimento de alunos com DM e TGD, duas como classes especiais e duas como salas de recursos e que havia sido criada uma sala de recursos para DA (2005), numa escola central de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio. Desta forma, além de insuficientes, o número de serviços de apoio do Estado são restritos a algumas áreas da deficiência. Esta situação reafirma o depoimento de um dos professores especializados e explicita a transferência de demanda do Estado para o Município, sem a contrapartida financeira e de recursos humanos.

Dotar os alunos com deficiência de materiais pedagógicos que favoreçam condições de igualdade no processo de aquisição do conhecimento deve fazer parte do plano pedagógico. Em termos de práticas pedagógicas, o modo como a escola lida com as relações simbólicas, as representações, as subjetividades presentes nas relações sociais, resulta em barreiras atitudinais, que impedem de proporcionar aos alunos as devidas modificações necessárias para o seu aprender, sem efetuar julgamentos.

As relações interpessoais entre indivíduos diferentes e estigmatizados provocam diferentes níveis de tolerância. Essa intolerância é variável e condiciona a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, por exemplo, considerados “graves” e que têm, no cotidiano escolar, sua permanência tolerada na educação infantil; porém, a mesma fica inviável no ensino fundamental. (SILVA, 2004).

Provavelmente, na direção de atender aos alunos do ensino fundamental na diminuição dos índices de evasão e repetência, o município adota, em 2002, uma proposta de intervenção denominada de Grupo de Intervenções Metodológicas (GIM), com o objetivo de: “[...] oferecer atendimento simultâneo, com formação para professores e acompanhamento para alunos do Ensino Fundamental [...]” (DIADEMA, GIM ... 2004, p.3). Neste trabalho também há uma participação da Educação Especial através do acompanhamento feito por professora itinerante. São estabelecidos os seguintes objetivos do GIM/Educação Especial:

- a) uma escola democrática e pluralista, que assegure os direitos humanos e individuais.
- b) Que esteja aberta às mudanças e que propicie a melhoria da qualidade de vida a todos.
- c) Que respeite a individualidade e o ritmo de crescimento de cada um, sem perder de vista a dimensão coletiva da construção do conhecimento.
- d) Que oriente individualmente professores, coordenadores e o GIM. (ibidem, p.5).

Investir na articulação da Educação Especial com as propostas pelo DEPED favorece a ampliação dos serviços de apoio. Porém, nos depoimentos dos professores entrevistados, essa articulação entre o trabalho desenvolvido pelo GIM e pelo CAIS tem falhas.

[...] o que caracteriza o trabalho é você buscar atender ao aluno e procurar sustentá-lo na escola. Se não há razão do trabalho existir, não há razão desse espaço existir [...].(E.16).

[...] Não há clareza nesse serviço para os profissionais, para os munícipes, não há clareza de qual a proposta, qual o objetivo do CAIS. Por outro lado não há clareza porque muitas vezes também aqui tem um outro setor que é o GIM que o aluno é atendido pelo GIM com a suas dificuldades, mas também é encaminhado para o CAIS [...]. (E.29).

TEMA 3 – A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

5.3.1 - O CONSELHO MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (COMPEDE)

Nas Gestões analisadas a história de participação popular democrática aparece em diversos documentos. Com a proposta de criar espaços de mobilização da sociedade na deliberação sobre as ações das políticas públicas de educação, a Gestão 1993-1996 implanta o Conselho Municipal de Educação (CME), (Lei nº 1.496, de 27 de setembro de 1996).

No documento “DIADEMA, Programas, Projetos e Experiências na Educação de Diadema” consta que:

O CME tem um papel complementar ao Executivo e o Legislativo. Conforme os artigos 2 e 3 da lei municipal nº 1.499, de 27 de setembro de 1996, seus objetivos e atribuições são, em linhas gerais:

Dentro do cabível sua ação poderá ser propositiva, deliberativa e fiscalizadora. Deverá estabelecer diretrizes gerais, apresentar diagnósticos, definir prioridades, analisar, emitir pareceres, acompanhar as ações educacionais desenvolvidas no município;

Deverá participar da elaboração do Plano Municipal de Educação, da gestão do Fundo Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Alfabetização. Deverá constituir-se em canal de comunicação e compatibilização entre as esferas do governo que atuam na educação no município. (2004, p.3).

No mesmo ano da implantação do CME, é criado o Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência (COMPEDE), Lei nº 1.498, de 25 de setembro de 1996. O COMPEDE foi o resultado coletivo do trabalho de representantes do Movimento de Educação, Conselho Municipal de Saúde e Fórum dos Transportes em discussões, estudos e intercâmbios com outras instituições, no sentido de refletir questões sobre as pessoas com deficiência. São objetivos do COMPEDE:

- Art. 1 – I definir a política municipal de interesse das pessoas portadoras de deficiência e acompanhar a sua implementação;
- II – promover e apoiar atividades que contribuam para a efetiva integração cultural, econômica, social e política das pessoas portadoras de deficiência na comunidade;
- III – facilitar a representação das pessoas portadoras de deficiência em conselhos municipais, fóruns e movimentos nas áreas de saúde, educação, habitação, transporte e outros;
- IV – adotar ações que visem o efetivo cumprimento das leis que garantem os direitos das pessoas portadoras de deficiência;
- V – receber, examinar e encaminhar aos órgãos competentes, denúncias acerca de fatos e ocorrências envolvendo práticas discriminatórias e atos abusivos relativos às pessoas portadoras de deficiência;
- VI – elaborar e aprovar o seu regimento interno.

De acordo com a Lei Municipal nº 2.559, de 23 de outubro de 2006, a sigla COMPEDE, vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SASC), passa a denominar “Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência”.

Da composição do COMPEDE, o art. 3., da Lei 1.498/96 esclarece que são 18 (dezoito) representantes, assim especificados:

- 05 (cinco) representantes da Administração Municipal, mediante indicação das respectivas Secretarias, na seguinte conformidade:
 - a – 01 (um) representante da Secretaria de Governo, devendo obrigatoriamente a indicação recair em servidor do Departamento da Cidadania e Ação Social;
 - b – 01 (um) representante da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer;
 - c – 01 (um) representante da Secretaria de Saúde;
 - d – 01 (um) representante da Secretaria de Assuntos Jurídicos.

Fazem parte também 05 (cinco) representantes das pessoas com deficiência de cada região da cidade (norte, sul, leste, oeste e central), eleitos em plenárias regionais, 04 (quatro) representantes dos portadores de deficiência mental, visual, física e auditiva, eleitos em plenária municipal aberta e 04 (quatro) representantes eleitos por organizações não-

governamentais, sendo que 02 (dois) deles, de entidades prestadoras de serviços e 02 (dois) participantes de movimentos e/ou de associações ligadas aos deficientes, sendo um representante por movimento ou associação. (itens II, III e IV, art. 3. da Lei, 1.498/96).

Segundo Gohn (2001), os conselhos são inovações, ainda não apropriadas pela população como espaços reais de participação. A falta de uma educação para a democracia recai em descrédito estes espaços democráticos. Como espaços de participação e de intervenção, os conselhos devem ser operativos a favor da democracia e do exercício da cidadania. Nesse entendimento, a formação dos conselheiros é fundamental nas Políticas Públicas como empenho, não apenas na criação de conselhos, mas de conscientizar a população da importância destes espaços enquanto aliados imprescindíveis na democratização da gestão das políticas sociais. “[...]a exigência de uma democracia participativa deve combinar lutas sociais com lutas institucionais, e a área da educação é um grande espaço para essas ações, via a participação nos conselhos [...]” (2001, p.106).

Vários depoimentos dos professores entrevistados afirmaram desconhecer o COMPEDE. Eles identificaram o conselho, porém sem participação efetiva de suas ações Há também vários depoimentos que indicaram conhecer; contudo, sem uma articulação sistematizada com o trabalho realizado no CAIS. As críticas feitas sobre a atuação do COMPEDE indicava uma imaturidade dos seus representantes em fazer uma discussão sobre Políticas Públicas de Educação Especial; em geral, suas discussões ficavam centralizadas nas questões individuais e não coletivas.

[...] no período que eu tive lá [...] eles eram muito confusos eles não sabiam muito o que eles queriam; então eles perdiam muito tempo com discussão aí não definiam, não conseguiam cumprir (os objetivos). (E.7)

[...] eu conheci e eu participei do COMPEDE [...] houve momentos muito bons com a participação do pessoal todo, inclusive de policiais, de comandantes, da polícia, pessoal das escolas estaduais, representantes também do SEJA, deficientes físicos, deficientes visuais [...] foi um período muito bom. [...] Tem pessoas que são centrais, elas são líderes [...] às vezes há uma interação boa outras, não [...] muitas vezes não há renovação, porque as entidades têm que encaminhar todo ano as pessoas, os representantes, e às vezes são encaminhados os mesmos dirigentes; então, não há uma diversidade de opiniões. [...] nós tivemos um período em que o COMPEDE fez parte de formações e vieram pessoas interessantes, inclusive os pais se interessaram em participar [...]. (E.8).

[...] Não, eu nunca fui numa reunião do COMPEDE, mas assim a gente tem notícias porque inclusive a gente tem uma das colegas que fez parte do COMPEDE [...] Então eu acho que o COMPEDE eles batalham, eles lutam pros direitos dos deficientes [...] então, eu acho que eles correm atrás de leis de criação, de oferta pra atendimento dessa população [...] faz tempo que eu não ouço mais falar do COMPEDE, mas ele existe [...]. (E.22)

[...] Não conheço. Já ouvi falar nessas reuniões que tinha o ano passado são seis na verdade. Mas assim, fisicamente, nunca participei, certo? [...]. (E.29).

[...] Eu conheço (...) essas pessoas, às vezes, traziam alguns informes. [...] ele foi criado a partir de uma necessidade com representantes da Secretaria, acho que de diversas secretarias e também tem gente da comunidade. Eles se reúnem uma vez por mês [...]. (E.31).

Envolver a discussão dos Conselhos nessa pesquisa é relevante. Foram pouquíssimos documentos encontrados sobre as realizações do COMPEDE. Há um lançamento de um “Boletim Informativo” (1999), para esclarecer a população do papel do COMPEDE, porém não teve continuidade nas Gestões seguintes. Há alguns registros do COMPEDE, quando se refere à história da educação especial no município como recurso para datar ações implantadas nessa cidade.

5.3.2 - A COMUNIDADE E O CAIS

Além disso, a formação não se limitava aos professores das salas de aula comum; também atingia a comunidade e os pais, o que se traduz numa responsabilidade destes profissionais em promover mudanças de práticas discriminatórias, não somente no cotidiano das escolas, envolvendo outros espaços sociais. Além disso, o trabalho do CAIS deve ser descentralizado, como forma de atender à demanda.

[...] (o professor itinerante) trabalha com atendimento da comunidade com a formação dos professores, com orientação a pais. (a formação) ela é prevista na carga horária porque é um horário de trabalho; então, é um dia que a gente deixa de ir pra rede pra estar atuando, né nessa formação [...]. (E.12).

[...] o CAIS não deve ficar nessa discussão só pequena porque, do mesmo jeito que a gente deu formação pra professores e costuma dar sempre, porque a administração permite, a gente já deu formação pra guarda municipal, pra motorista da ETCD, [...] então, eu acredito que, assim o CAIS, ele deve não só dar formação; ele deve ser um pólo irradiador dessa discussão, entendeu? [...] Eu acredito que isto aqui (CAIS) deveria ser descentralizado. Que este aqui deveria ficar pra formação pra rede, atendendo só o pessoal daqui da região do Centro e deveria ter [...] uma ou duas salas em outra região, dependendo da demanda, com profissionais que se removessem, entendeu? [...] mais próxima à escola, mais ativa, eu acho que seria muito mais interessante [...]. (E.14).

[...] a gente trabalha com a formação dos professores da rede, [...] também assim dos pais [...]. [...] a gente trabalha assim com oficinas [...]. (E.24).

[...] o CAIS é aberto. As pessoas que vêm conhecer vêm saber informações e cursos também. Quando a gente dá cursos (nós oferecemos) pra algumas instituições também. [...] a gente convida APAE, tem uns professores da rede do

estado que são convidados, [...] quando tem eventos aqui no CAIS, a gente também convida [...]. (E.31)..

Do conjunto das atribuições do professor itinerante, consta “[...] elaboração de cursos, palestras sobre a deficiência ou temas pertinentes à educação destinados à comunidade, via solicitação da escola” (DIADEMA, Reflexões sobre o atendimento à Rede Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, Agosto/1998, s/p).

O trabalho dos professores especializados junto à comunidade também fica evidenciada em “Gestão Pública e Cidadania” (2000), que especifica o projeto submetido à avaliação pela Fundação Getúlio Vargas, “Programa de Inclusão – Caminhos para a Inclusão Social: Múltiplas Leituras no Olhar da Diferença”, conta a seguinte meta: “formação especializada às diferentes categorias profissionais dos segmentos sociais e aos partícipes da sociedade em geral” e “ formação continuada pedagógica especializada para os profissionais da Educação”. A responsabilidade atribuída aos profissionais do CAIS é ampla e talvez justifique o próprio nome desse centro – Centro de Atenção a Inclusão Social.

Nessa atuação do professor especializado, observa-se que as formações tomam parte do seu trabalho, em função dele ter que explorar diversas temáticas relacionadas à deficiência, o que possivelmente interfira no desenvolvimento do trabalho pedagógico no cotidiano escolar:

[...] as itinerantes estão trabalhando diretamente; esse ano trabalhou-se com a formação. [...] e por estar dentro da minha carga horária [...] eu deixo de fazer itinerância pra (eu) preparar e dar formação [...]. (E.10).

[...] toda a formação a gente acabou fazendo de uma forma, preparando uma formação que dava conta das deficiências [...] trabalhando a questão da deficiência [...].[...] Não era com essa sistemática de segunda a quinta, mas duas ou três vezes na semana, [...] o resto do tempo no CAIS mesmo, preparando o material, participando das discussões, é organizando o espaço [...]. (E.29).

A atuação do professor itinerante não é limitada apenas a orientações pedagógicas e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, em parceria com a escola e a família. Cabe a este profissional decidir o encaminhamento ou não de alunos que porventura não sejam elegíveis para a escola regular: os considerados “graves”. Estes casos são em geral encaminhados para as escolas especiais do município. Ou não: “[...] eu acho que em Diadema falta uma estrutura para atender os alunos mais graves, os mais comprometidos que você não tem onde pôr [...].” (E.17).

Nos depoimentos, vários professores salientam a necessidade da Prefeitura assumir esses casos, possivelmente via convênio. Em todas as Gestões analisadas, o convênio com a

APAE-Diadema é documentado, uma vez que ela é a única instituição regularizada no município. No “Convênio de Cooperação Técnico e Financeira” (2002), o enfoque do atendimento da APAE mencionado era a deficiência mental e no Parágrafo Único, da Cláusula 10, consta que:

Fica estabelecido que a ENTIDADE somente atenderá no seu processo escolar aqueles alunos que não apresentarem condições de freqüentar a escola regular inclusive mediante uma discussão em parceria de trabalho junto a equipe da SECRETARIA. (2002, s/p).

Possivelmente, a ampliação do atendimento não ficou explicitado em documento contratual nos anos seguintes das Gestões analisadas: “[...] o que realmente houve foi um acordo muito bom com a APAE, essa ampliação para os autistas [...]” (E.8.). Consta também “[...] a Prefeitura tá assumindo essas crianças, abrindo uma escola especial porque aí, no caso, não dá pra trabalhar com a inclusão porque são casos graves mesmo, que precisariam de escola especial [...] (E.12).

É preciso também acompanhar as parcerias “público e privado” para que não ocorra a sobreposição de serviços de apoio, tanto em termos de financiamento da educação quanto nas dificuldades em executar planejamento adequado às necessidades específicas dos educandos. Além disso, há o encarecimento do atendimento educacional especializado e uma apresentação estatística de número de alunos atendidos que não correspondem à realidade. (PRIETO, 2002).

[...] porque a gente, a equipe, discutia muito a necessidade da criança (que) está lá na rede, de ter o apoio itinerante [...] e a questão da inclusão [...] (tem aquela) criança que necessita de um atendimento paralelo ou algum [...] recurso e outras voltadas mais para as necessidades mesmo de desenvolvimento, uma estimulação e tudo mais [...]. (E.10).

No entanto, esse investimento do município em parceria com escolas especiais pode indicar um avanço da terceirização e da privatização do atendimento.

[...] essa questão da APAE é um (assunto complicado) porque ela pega boa parte da nossa verba [...].[...] eles se julgam no direito de selecionar, e isso é muito complicado. Eu acho que (a Prefeitura) deveria, realmente pegar esse dinheiro e abrir um serviço. Aí, distribuir melhor essa verba; direcionar melhor pra poder atender uma clientela mais variada, sabe? E oferecer uma coisa de mais qualidade mesmo. [...] daí a necessidade de se criar outros serviços em Diadema, [...]. (E.14).

[...] A gente não consegue o desligamento dessas crianças (graves) [...] Porque aqui em Diadema não há onde você possa estar encaminhando essas criança; então, acaba ficando crianças assim, [...] O Estado não absorve. [...]. (E.17).

[...] muitos alunos ainda ficam [...] sem atendimento [...]. [...] a gente sabe que tem casos que não dá pra ficar na inclusão; pode até ser que seja um momento passageiro dessa criança lá nessa instituição [...] para os casos graves, a gente tem muita dificuldade [...]. [...] É o Centro de Convivência que a gente discute muito aqui pros alunos mais velhos que já saíram da APAE, que já terminaram a escola (especial) [...]. (E.19).

A posição explicitada pelos professores entrevistados, em relação aos contratuais da APAE-Diadema com a Secretaria de Educação, está em consonância com os documentos oficiais (Res.CNE/CEB 02/2001, PDE/2007, Política Nacional de Educação Especial/2008 e Resolução nº 6.571/08); todos eles que colocam, nas instituições privadas, o papel de complementação no atendimento especializado e não de substituição de serviços públicos.

A garantia legal de um trabalho coletivo, principalmente no que se refere ao encaminhamento dos alunos para a instituição APAE, de acordo com os depoimentos obtidos, não é uma realidade, o que não só onera, mas deposita unicamente na equipe do CAIS e talvez, no professor itinerante, a decisão de encaminhar aqueles alunos considerados “graves”.

Mendes alerta para a posição marcante de profissionais definidos como “inclusionistas” e outros “inclusionistas totais”. Os primeiros defendem que “[...] o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades necessárias e conhecimentos para a vida futura [...]”, o que representa a manutenção do “*continuum*” de serviços de apoio. Os “inclusionistas totais” colocam a escola no espaço de “[...] oportunidades que oferecem para fazer amizades para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização [...]”, na extinção do “*continuum*” de serviços. (2001, p.17).

Sob a alegação dos “inclusionistas totais” ,Mendes (2001), com base nas idéias de Hallahan e Kauffman (1994), justifica que a permanência de alunos considerados graves, ou com graves problemas comportamentais, ou ainda com distúrbios sérios na comunicação, pode ser prejudicada pela forma segregadora em que as escolas regulares os mantém, que não se diferenciaria dos espaços restritivos e protegidos.

A questão da complexidade deste processo não se localiza só na identificação e no encaminhamento dos alunos considerados “graves”, já que não temos uma escola que favorece o trabalho educativo de todos os alunos denominados “normais”. É necessário

considerar a estrutura da escola, a formação dos professores e dos pais, até para estes terem a liberdade de fazer a escolha da escola que julgarem melhor para os seus filhos: “[...] um trabalho que o CAIS deveria pautar muito nessa questão é a orientação familiar [...]” (E.13).

Com a demanda de alunos encaminhados os professores especializados criaram um serviço, denominado “atendimento à comunidade” que tem como objetivo: “[...] atender a comunidade que vem procurar o CAIS [...] É muito complexo e muito complicado [...] garantir uma devolutiva porque as pessoas passam por aqui, a gente não sabe se elas conseguiram um atendimento (específico) [...] Não tem um retorno [...]”.(E.26).

O documento “Revista do CAIS” (2000) define ser atendimento à comunidade um trabalho do professor especializado, que:

[...] Fornece orientações e encaminhamentos às família que procuram o CAIS, conforme a necessidade de cada uma, respeitando-as em sua singularidade. As orientações são realizadas, e acordo com as observações e dados colhidos na troca de informações verbais e/ou registros clínicos [...]. (2000, p.15)

O trabalho realizado aproxima-se de um atendimento de “Serviço Social” e precisa ser mais discutido, inclusive com outros parceiros na cidade diante da demanda de alunos com NEE, que buscam orientação sobre aspectos escolares, de assistência social, de profissionalização. [...] Nós temos um trabalho assim com a comunidade, o atendimento a comunidade, isso aqui é formal, por exemplo. Isso precisa ser muito bem clareado, ainda no Cais, não é discutido muito esse serviço [...].(E.16).

Na parceria do CAIS com a comunidade, vários depoimentos do professores especializados afirmam dificuldades no trabalho intersecretarias, principalmente com a Secretaria de Saúde. Além da desarticulação de uma Política Pública de Inclusão Intersecretarial, há a necessidade de formações na temática da Educação Especial.

[...] Então, nós já tivemos época em que a gente teve um entrosamento maior com a saúde [...] depende muito da coordenação[...] do próprio DEPED [...]. (E.9).

[...] Então, isso é uma necessidade; isso é uma dificuldade que a gente encontra também com relação ao CAIS porque (...) é uma cidade que tem bastante projetos [...] pra ta participando em atividades no esporte, em atividade na cultura [...] só que às vezes se depara com barreiras de não aceitar o aluno porque quem está lá não [...] formação pra isso, então, acho que é assim é uma cidade rica em vários aspectos sociais culturais, que precisaria ter um entrosamento entre esses departamentos pra ter um melhor atendimento pra essas pessoas (E.12).

[...][Não, infelizmente não há, eu não sinto isso no meu trabalho [...] fica falha nesse sentido porque não há essas trocas com a (Secretaria) de Saúde[...].[...] as

peças que atuam no esporte e no lazer têm medo dessas peças [...] não são capacitadas para lidar com esse tipo de pessoa [...] sofre aquele tipo de preconceito, aquela discriminação [...] ela vai pra sociedade e sofre discriminação; é terrível. (E.13).

Os depoimentos reafirmam que o trabalho de inclusão social exige muitos parceiros não limitados apenas às questões pedagógicas. O trabalho de inclusão envolve um sistema de rede de ações sociais com a participação de todas secretarias num projeto de cidade inclusiva.

TEMA 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

5.4.1 - FORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS PROFISSIONAIS DO CAIS

A formação destes profissionais - especialistas e capacitados - ocorre em serviço, mesmo porque a origem dos professores especializados, em sua maioria, é de instituições privadas e, mesmo aqueles que atuam em serviço público, classes especiais e/ou salas de recursos, também recebem a influência do modelo médico-pedagógico na sua formação inicial.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) não explicitam quando deve ocorrer a capacitação do professor itinerante, se anterior ao seu ingresso na rede ou se durante sua atuação; apenas indicam ser ele um “especialista.” A formação do professor itinerante está sob a responsabilidade de cada sistema.

Na Gestão 1993-1996, a formação em serviço passa a ser uma prioridade, principalmente diante da implantação do Projeto de Integração, por entender que este é um trabalho inovador e portanto:

[...] Há também um investimento na formação do professor especialista, dado que, devido à sua formação acadêmica e à precariedade dos serviços públicos de saúde, tiveram incorporado à sua prática educacional, o trabalho clínico de reabilitação [...]. (DIADEMA, Departamento de Educação, Cultura e Esportes, Divisão de Educação Especial, Diadema: Fevereiro de 1995:12).

Aparece registrado no documento “Planejamento Estratégico, Junho/93” 91 projetos do Departamento de Educação, Cultura e Esporte, sendo que o de número 43 refere-se à formação permanente dos educadores. Este propósito é reafirmado no documento “Departamento de Educação, Cultura e Esportes, Educação Especial, Avaliação de 1993”,

item 3, “Melhoria da qualidade da educação”, onde consta “[...] uma atenção ainda maior à formação e capacitação dos profissionais a fim de refletirmos sobre as práticas político-pedagógicas [...]”(1994,p.4).

Em 1995, a “Revista Diadema, uma cidade de direitos”, (setembro/95), reafirma o investimento na formação do professor especializado diante do desafio desse profissional assumir o trabalho escolar descolado do modelo clínico, peculiar à sua formação acadêmica. Neste documento, a formação dos alunos é também salientada em “Programas de preparação para o mundo do trabalho”; “Programa de formação e requalificação profissional”; Programa de geração de renda e emprego”; Programa de Suplência Profissionalizante”; “Curso de Suplência I para todos os funcionários da P.M.D.”, além de ações direcionadas em parcerias com os movimentos populares, empresas e sindicatos, no sentido de promover cursos de alfabetização.

A exigência de formação em serviço no campo da Educação Especial, indicada no documento “Prefeitura do Município de Diadema, Departamento de Educação Cultura e Esporte, Divisão de Educação Especial, Fevereiro de 1995”, tanto para os professores das escolas da rede regular, “[...] por não estarem preparados para receber uma criança deficiente em sua sala de aula [...]”, quanto para o professor especialistas, “[...]devido à sua formação acadêmica e à precariedade dos serviços públicos de saúde, tiveram incorporado à sua prática educacional, o trabalho clínico de reabilitação [...]” (1995, p.12).

A formação em serviço, ainda encontrada nos documentos: “Os princípios norteadores do trabalho na Educação Especial, Prefeitura Municipal de Diadema” (1996); “Encontro de Formação – Escola um Espaço Cultural” (1996); “Avaliação do trabalho do SEJA pela Equipe de Professores Itinerantes realizado durante o ano de 1996” (1996); “Programa de Educação Especial, Divisão de Educação Especial” (1996) e “Escola um Espaço Cultural, Educação Especial: a ousadia de construir os caminhos da Integração” (1996). Em todas essas publicações, a formação é salientada, seja como meta ou como necessidade de ampliação, tanto nos depoimentos de assessores, quanto na avaliação dos professores.

No documento “Educação Especial”(1997, p.3), no item “Nossa Atuação”, o registro das atribuições dos professores especializados engloba “[...] formação para todos os diretores e assistentes de direção; professores que atuam com alunos com necessidades especiais e os que tiverem interesse [...].”

No “Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo Serviço de Educação Especial” (1997) consta como meta desse serviço, no item 3, a “[...] promoção de programas de

formação continuada através de cursos, assessorias e participação em eventos [...]” (1997:s/p). Reafirma-se essa meta no “Plano de Educação Municipal”(1998).

A relevância na formação é expressa em “Síntese das Propostas de Trabalho do Programa de Integração para 1998”, em que a atuação do professor itinerante assume a dimensão “micro e macro”:

- Duas semanas atuando de forma tradicional “Micro”.
- Uma semana de trabalho específico regional com os professores, buscando formação contínua, onde explanaríamos os temas segundo a própria necessidade do grupo e troca de experiências.
- Estes encontros seriam registrados em estêncil e distribuídos para os professores que fariam a multiplicação do que foi discutido no seu grupo-escola.
- Na quarta semana estaríamos em trabalhos específicos com o grupo de pais por região. (1997, s/p).

Nessa proposta, a formação dos professores das salas comuns é sistematizada ainda que deixe nas entrelinhas que o alcance da formação limita-se aos professores que possuem alunos com NEE em suas salas de aula, que seja somente para aqueles que possuem alunos com NEE. Há também o investimento na formação dos pais.

[...] Olha, nós já tivemos mais cursos, mais formações [...] agora, nós estamos dando mais do que recebemos [...] nós temos dado formação para quem está com a sala com o aluno deficiente. Mas nós já tivemos, sim, boas formações. [...] tem uns cursos que os professores [tem] preferência, como é pra rede é um professor de cada escola. Então você, às vezes, acaba não fazendo aquilo que você gostaria, porque já outro colega pegou [...]. (E.9).

[...] eu acho ser mais estruturada, a gente trabalha muito na escuta dos pais, não só pais que vêm aqui, familiares e responsáveis. A gente não pode falar hoje em dia de estrutura da família (tradicional) a mãe casa com outro e cria filho do pai e do ex-marido [...] a estrutura da família é diferente [...] eu acho que poderia ser melhor, ter um projeto [...] que ajudaria muito [...] às vezes os pais cobram muito ou não cobram nada [...] assim, precisava ter um esclarecimento maior do desenvolvimento e das necessidades [...] mas isso leva a [ter formação] bem estruturada [...]. (E.26).

A formação direcionada às necessidades dos grupos não significava atender o projeto da escola, necessariamente, o que resultou em ações fragmentadas. Essa prática reforça o caráter de aprimoramento, de complementação e/ou de suplementação da formação inicial, que não contribui em razão direta para romper com as práticas excludentes. O processo de formação continuada precisa ter, como referência, o projeto da escola, para que consiga uma

valorização dos saberes disciplinares ou pedagógicos, científicos e experienciais do coletivo escolar e de seus parceiros, sem hierarquizar esses saberes.

Nas Gestões analisadas, parte significativa dos professores especializados avaliaram que a formação permanente para os professores era insuficiente, em função também de não atender às áreas específicas da deficiência e outros, indicaram períodos de intensidade diferenciada nas formações.: “[...] hoje, nós somos professores especializados do CAIS, mas [...] houve um momento em que nós tivemos muitas formações, com pessoas, professores muito interessantes dentro do campo específico da educação especial, [...]” (E.8). Outro ainda afirma que as formações têm que atender as especificidades das áreas da deficiência, o que implica numa formação continuada tanto em temas gerais quanto específicos, ligados a educação “[...] Itinerante, também tem que trabalhar pela formação específica. [...] Estar em formação continuada [...]” (E.11).

Os depoimentos valorizaram as iniciativas de formação promovidas pela equipe de professores especializados, mesmo com as dificuldades para atender à demanda, e também a prática de consultar os professores sobre os temas pertinentes aos projetos da escola, o que contradiz, pelo menos, em parte, a desarticulação entre formação permanente e projetos da escola.

[...] (a formação) tem que continuar [...] eu acho assim que o grupo o CAIS podia ter um trabalho [...] de investimentos nos recursos humanos, na valorização dos profissionais [...] pudesse trocar mais [...] a gente fica se perdendo nessa questão da equipe bancar as coisas em equipe, sozinha, sem o respaldo do Departamento [...].(E.26).

[...] Porque dá liberdade do CAIS escolher os profissionais pra assessoria nem sempre todos são contemplados, [...] alguns foram contemplados [...] tem um espaço pros profissionais do CAIS crescerem em formação; então, você pede formação, mas também são considerados esses aspectos [...] porque os professores aqui têm oportunidade durante um ano de estar oferecendo formação. O que eu acho interessante compartilhando as suas práticas, eu só vi isso com tanta frequência aqui em Diadema [...]. (E.29).

Em “Retratando o Currículo da Rede: Primeiro Olhar” (Agosto/1998), destaca que “são oferecidos cursos de formação nas áreas específicas da deficiência para o professor da sala de aula das escolas da rede municipal de ensino com o objetivo de possibilitar a discussão sobre o fazer pedagógico” (item II 2.1).

Observa-se, nesse depoimento “[...] quem é itinerante tem que ter uma visão macro mesmo das medicinas, entendeu?[...]”(E.11), que o professor especializado, quando em serviço de apoio, precisa também de formação continuada, requisito já apontado na Gestão

1993-1996. A condição de “ter uma visão macro das medicinas”, coloca novamente o professor especializado num patamar diferenciado; necessário, contudo, é um campo perigoso diante das armadilhas em assumir o modelo social, em detrimento do modelo médico-terapêutico. O caráter de apoio e suplementação sobrecarrega os saberes na especificidade de patologias que possam explicar o “desvio”, a “deficiência” e possíveis soluções para “ a normalização” e inviabiliza a realização do trabalho pedagógico, no que se refere ao currículo, aos recursos, ao planejamento, à avaliação.

A formação continuada proposta não visa mudanças na estrutura, na concepção de ensino, no papel da escola, na reflexão sobre direitos e diferenças, nos processos de aprendizagem. O Paradigma do Suporte se torna inviável na prática, conforme se verifica nas entrevistas e novamente, o debate transformado em ações fica fixado nos discursos dos termos e não das concepções. Integrar ou Incluir, escola inclusiva ou escola excludente – o que não se aprofunda é: como transformar a escola no sentido dessa oferecer todos os suportes necessários para atender a pluralidade de seus alunos?

O esforço em convencer a população da importância da inclusão escamoteia o quadro desastroso de exclusão escolar, frente ao processo de inclusão, que não respeita as diferenças e não oferece auxílios educacionais especiais, como já havia destacado Bueno (1999, 2001), Mazzotta, (1989, 2001) e Mendes (2001).

Os depoimentos mostram que permanece o conceito de normalização criticado por Aranha (2001) e esclarecido em sua distorção por Mazzotta (1982, 1989) e Jannuzzi (2004). A busca pelo enquadramento dos indivíduos num padrão de “normal”, mesmo quando as condições de vida possam ser melhores, não conseguirá nunca atingir a todos. O modelo médico-pedagógico contribui para perpetuar essa dicotomia entre a educação especial e a comum. A cisão entre o indivíduo social e histórico e o mundo do trabalho na sociedade capitalista continua a sustentar a divisão dos homens e, portanto, nesse modelo, é crucial rever o papel da escola, sob o risco de devolver, para o professor de educação especial, a responsabilidade pela educação dos alunos com NEE:

[...] a oferta de escolarização especial parece responder muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais às crianças que possuem alterações que prejudicam sua escolarização no ensino regula [...] (BUENO, 1997,p. 58).

A formação continuada é valorizada em todas as Gestões com registros documentais. O “Diário na Escola, Diadema, Programa de Formação Permanente, Diadema faz Escola”, (dezembro/2004) destaca:

[...] é necessário rever a crença de que a formação se faz por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas) e articular um processo de trabalho sustentado na reflexão sobre práticas e de (re)construção permanente da identidade profissional.[...] (2004, p.2).

Para Ghedin (2002), a formação de professores precisa operar uma mudança de epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, o que implica em numa relação indissociável da teoria e prática. Assim, estabelecer uma política de formação permanente é um desafio necessário, visto que este processo defende a prática educativa do professor como uma consciência-práxis.

Nesta perspectiva, parece ter sido encaminhado o Programa de Formação Permanente, principalmente da gestão 1993-1996, quando se instala uma discussão permanente sobre o “Estatuto do Magistério” e sua elaboração, o papel dos Conselhos e sua implantação, os Congressos de Educação na cidade.

Os professores especializados assumem a responsabilidade de também formar o outro, como um caminho para consolidar essa parceria pedagógica na articulação política de concretizar a escola inclusiva. Esta parceria pedagógica na escola regular inclui a formação continuada dos professores que possuíam alunos com NEE em suas salas de aula:

[...] porque tínhamos assim a oportunidade de dar formações para os colegas da rede municipal, de receber formações [...].(E.8).

[...] Tem áreas que eu tenho facilidades, tem áreas que eu tenho dificuldades que eu não conheço [que] não tenho formação. [...] Eu retorno aqui (CAIS), discuto com as colegas das áreas [...] às vezes, uma colega de outra área de formação vem fazer uma formação pra gente [...]. Existe essa troca [...]. A gente vê isso como trabalho coletivo [...] Por isso que, como as discussões são todas no grupo e nas sextas-feiras [tanto] a supervisão de pais (quanto) as discussões de caso, todo mundo contribui [...]. (E.14).

[...] E a outra também é a formação [...] as próprias professoras itinerantes, elas organizam a formação [...]) Tem também cursos que as professoras das salas oferecem aqui no CAIS, é sobre a Educação Especial, [...]. a formação permanente dos professores [...].(E.23).

[...] também trabalha muito com a formação pra rede, é tem oficinas também de Braille, de línguas de sinais, então tem assim, é um trabalho bastante complexo [...]. (E.18).

O tipo destas formações também sofreu alterações, talvez numa busca de integrar-se mais efetivamente, ao projeto político pedagógico (PPP) das escolas, ou também pela criação de um espaço mais adequado, em função da ampliação das instalações do CAIS, com um auditório interno.

[...] uma coisa importante que aconteceu em 2004 foi a formação pra rede [...] conseguiu-se em 2004 é prestar esse serviço de uma forma diferenciada, (pois) os professores (agora) vêm pra cá [...] a gente tinha um outro modelo de formação [...] o professor itinerante é que ia na escola (e) fazia formação para aquele grupo [...] avaliando, reavaliando e pensando numa forma de realmente atender o maior número de alunos da melhor forma possível [...].(E.19).

Diante do grupo heterogêneo que apresentam os alunos com NEE, havia indicação dos entrevistados para cursos específicos na área da deficiência:

[...] A gente, de modo geral, se dá bem, com relação as áreas, uma complementa a outra, porque nós temos as habilitações, [...] mas o professor itinerante, quando ele vai pra escola, atende todas os deficientes, todos os alunos que tiverem lá, independente de qual deficiência ele tem; então, pra isso, a gente precisa ter formação e precisa ter também uma parceria com alguém da área [...]. (E.31).

A importância da formação continuada na avaliação destes profissionais é notória nos depoimentos; porém, eles apontam a necessidade de prever antecipadamente as atividades no calendário do Departamento de Educação. Destacaram, ainda, o fato de se atender somente aos professores com alunos com NEE, não extensiva, a todos, o que impede um debate mais abrangente sobre o tema, num círculo vicioso de sempre oferecer a “mesma formação”, uma vez que os grupos são diferentes a cada ano. O aprofundamento de estudos, a ampliação para outras áreas da educação especial fica restrita, pois cada ano o professor recebe formação específica do aluno com NEE matriculado em sua sala de aula. Afirmam os professores: “[...] as nossas formações têm que constar do calendário oficial [...] Porque esse professor tem que estar aqui...[...]”. (E.14), e também “[...] a gente trabalha com a rede daqueles professores que atendem às crianças que a gente tem, os alunos em comum. [...]”. (E.24). A formação continuada precisa ser sistematizada sob o risco de ser um conjunto de assuntos fragmentados, que não possibilita o aprofundamento e a reflexão sobre o papel da escola.

No Plano Emergencial, elaborado no início da gestão 2001-2004, consta um “Plano de Ação Pedagógica – PAP”, cuja primeira versão foi publicada em março de 2002. Esse documento, sistematizado pela equipe do SECEL/DEPED, apresenta propostas para a educação, elaboradas pelas escolas de todas as regiões da cidade. Posteriormente, a versão de 2002 do PAP foi atualizada e novo documento é datado de março de 2003. Nessa última versão, encontra-se um conjunto de projetos de formação relacionados ao eixo “qualidade social” da educação:

[...] Proporcionar formação temática com dispensa mensal; encontros, Cursos , Seminários e Congressos; Ampliar e consolidar o projeto “da Rede para a Rede – Pratas da Casa; Encontros mensais geral ou por região com Coordenadores e

Assistentes; Sistematizar formação de Educação Especial em reuniões de pais de crianças com deficiência ou não; Projeto Creche; Formação técnica musical para a equipe de professores, monitores do Programa de Educação Musical; Projetos Especiais sobre drogas, DST-Aids, entre outros [...]. (DIADEMA, PAP-2003, p 8-13)

Na continuidade dessa proposta, as outras gestões buscaram garantir a formação permanente. Na Gestão 2001-2004, dos cursos indicados “Educar é prevenir; Diversidade na Escola; Encontro de Trocas Metodológicas; Da Rede para rede – Pratas da Casa, entre outros, há o compromisso de valorizar os saberes dos professores, quando se afirma que:

[...] as práticas de ensino e a diversidade de soluções apresentadas frente a problemas do cotidiano remetem à existência de saberes adquiridos que são produzidos, (re)produzidos, sustentando os valores dominantes ou gestando práticas inovadoras, num contexto social atravessado por interesses antagônicos [...]. (DIADEMA, Programa de Formação Permanente, 2004, p.2).

Em abril de 2002, é publicado as “Normas Gerais e Únicas na Administração das Escolas Municipais”³⁶ com a finalidade de otimizar o desenvolvimento da rotina escolar. Essa normatização estabelece no art.5 – Da Educação Especial, item VII, que:

“[...] o processo de inclusão de alunos com deficiência em salas regulares representa um trabalho integrado de todos os profissionais da Escola, do DEPED e da Comunidade que devem garantir espaços de discussão e formação da equipe escolar, dos conselheiros escolares e dos pais [...]” (2002, s/p).

Na análise dos documentos constata-se que o investimento na formação dos professores é considerado prioritário, seja por meio da divulgação e apropriação dos conhecimentos e saberes dos profissionais que atuavam na rede municipal, e/ou pela contratação de assessores externos.

[...] não basta somente a realização de um aglomerado de cursos de formação, é necessário que haja trocas, reflexões e estudos articulados e embasados nos princípios que norteiam o trabalho pedagógico, definido, aqui, num projeto político pedagógico exposto em três eixos pelo Departamento de Educação e já amplamente discutido [...] (DIADEMA. Plano de Formação: reflexões necessárias diante do desafio de educar a todos na diversidade social, maio de 2002).

³⁶ Pode-se constatar que o documento era ainda provisório, pois continha anotações de punho e não estava homologada pelo Secretário de Educação.

Com base na concepção de formação continuada, na qual teoria e a prática não estão vinculadas, o documento citado descreve um conjunto de temas de cursos direcionados para os professores da rede municipal. Especificamente na Educação Especial, apresenta-se “Preconceito e inclusão social: aspectos éticos e pedagógicos”. “Aspectos neurológicos e problemas de aprendizagem no desenvolvimento da criança” e “A linguagem enquanto elemento integrante na estruturação do pensamento do indivíduo”.

Estes temas possivelmente retratam os interesses de formação dos professores; contudo, eles não favorecem necessariamente a ruptura de práticas arraigadas no modelo médico-pedagógico. A formação continuada precisa assegurar aos professores especialistas e capacitados a condição de “saber e o fazer”, ou seja, “[...]práticas pedagógicas que visem assegurar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. (PRIETO, 2003, p.148).

A própria divisão de professores especializados e capacitados com atribuições diferenciadas (art.18, Res. CNE/CEB 02/2001) favorece o formação diferenciada e distante do projeto da escola. A busca por formações específicas concede aos especialistas o domínio de um tipo de conhecimento e aos capacitados, outra, diante da mesma demanda do cotidiano escolar. Tal ação reforça a visão tecnicista da escola, em que uns concebem e outros executam, comprometendo um projeto pedagógico emancipador. Pimenta e Ghedin (2002, p. 135) fundamentam esse ponto de vista:

[...] o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político [...].

Projetar cursos em termos de formação continuada significa considerar que professores e especialistas possam trabalhar em conjunto, discutindo e construindo o projeto pedagógico, no cotidiano escolar.

5.4.2 - SABERES ESPECÍFICOS NO TRABALHO DE INCLUSÃO

A equipe de professores especializados, no entanto, apontaram preocupações com a formação deles, diante da demanda dos alunos e dos professores. Pela responsabilidade de

suas atribuições, estes professores solicitaram formação continuada que pudesse atender à demanda.

O desafio na formação continuada dos professores das escolas regulares indica dificuldades, pois a demanda de alunos com NEE parece superar as possibilidades da equipe em suprir as necessidades do grupo escola, o que implica em outros parceiros, frente à coexistência do trabalho integrado com o projeto político pedagógico de cada escola.

Corre-se o risco dos aprofundamentos de estudos perpetuarem o modelo clínico diante do anseio de responder sobre especificidades que não são do campo pedagógico e sim de outros profissionais da área da saúde:

[...] eu sinto que a gente tem uma preocupação com a nossa formação de uma forma geral, só que ainda faltam muitos profissionais, [...] não dá conta de cobrir tudo [...] de organizar formações, de organizar um trabalho pautado realmente na demanda [...].(E.13).

É possível destacar, diante da relevância do processo de formação e das dificuldades em conciliar toda a demanda de trabalho dos professores especializados, que não era descartada a possibilidade de instalar uma equipe de professores formadores.

[...] a gente não tinha o pessoal suficiente pra estar preparando a formação; então, cada profissional [...] tinha que preparar essa formação. [...] Com certeza houve perda dessa regularidade [...] um pensamento de formar uma equipe mesmo, de preparar uma equipe de formação, mas tem a preocupação com (os) escolhidos pra esta função [...] acabem ficando cabeças pensantes, independentes da posição dos outros [...]. (E.29).

No depoimento a seguir, observa-se que as formações não são sistematizadas e precisam abarcar uma profundidade de estudos que não se limitam à entrega de textos, na responsabilidade única do professor da sala de aula regular. Na proposta de formação continuada, os horários de trabalho pedagógico aglutinado nas escolas e previstos na jornada de trabalho dos professores da rede, também deve se constituir em encontros entre professores especializados e capacitados.

[...] nós fazíamos bem feito, mas fazíamos de forma pontual a formação [...] Porque é muito fácil ficar dizendo que o professor não dá conta, ficar jogando toda a responsabilidade para a escola sem dar um suporte para a escola, e esse suporte não é levar um texto. [...] dar formação, dentro das aglutinadas dos professores [...].Penso que este é um dos papéis da Educação Especial.[...]. (E.16).

No que se refere à formação continuada, as entrevistas esclarecem que a equipe entende que, além dos conhecimentos teóricos necessários para compreender as necessidades específicas das crianças com NEE, era necessário entender o cotidiano destes professores, fazer a escuta de seus mitos e principalmente, agir no sentido do convencimento diante de práticas historicamente alicerçadas na visão da reabilitação, do tratamento clínico, da classificação, da psicométrica, da normalização enquanto cura, da supremacia do diagnóstico médico, diante da avaliação pedagógica.

Há um conjunto de práticas que relegam a educação das pessoas com NEE em escolas especiais, algumas em classes especiais e outras ainda, sem oportunidades de escolarização. Trabalhar no sentido de uma formação mais abrangente é também promover dialeticamente a consciência dos atributos depositados nos alunos, em que o fracasso escolar é responsabilidade dos próprios educandos. Para além desse ponto, a questão do universo simbólico no cotidiano escolar expõe outro desafio na construção de parcerias e de formação continuada. Os conhecimentos expressos precisam adentrar para reflexões sobre as barreiras atitudinais, o que, no entender de Carvalho (2004), faz do entrelaçamento entre teoria e da prática, possibilidades de captar o desejo e a escuta do professor.

É preciso considerar que a parceria entre os professores não está fixada somente no aspecto da racionalidade; adentra para o subjetivo, as representações, os medos, a impotência diante do novo, do diferente, logo a “[...] a formação com três eixos: o teórico, a escuta e o espaço para o professor de fato falar da sua experiência [...]” (E.16). Falar e ser escutado, refletir sobre o teórico de forma dialética, é um dos caminhos para promover a consciência do outro esta consciência é a chave para a gestão democrática.

Quando a educação proposta não favorece o processo de conscientização da classe dominada nessa relação de dominação, a violência expressa fortalece os preconceitos e as práticas discriminatórias. O diálogo, a troca de conhecimentos e o trabalho, quiçá, da desmistificação da deficiência são indicados como meios para consolidar a parceria conforme pôde ser constatado em parte significativa dos depoimentos:

[...] A nossa ação lá, como itinerantes parecia que ficava mais amena parecia que as pessoas nos viam como menos raiva. [...]. E eles são os nossos verdadeiros parceiros [...] (E.16).

[...] as professoras itinerantes elas dão formação [...] formação ao professor da rede que eles têm muitas dúvidas são muito leigos no assunto, [...] acho que os professores têm medo, tem receio e não sabem como lidar com o aluno em sala de aula. (E.20).

Destacar nas formações as possíveis causas das dificuldades em promover uma educação para todos, descolando-as dos sujeitos e focalizando-as nas estruturas e organizações, parece ser o desafio dessa equipe de professores especializados, que busca garantir não somente o acesso e permanência na escola, mas também a qualidade de ensino.

Alerta-se também que esse movimento de alterar o modelo médico-pedagógico para o social, impresso nos currículos de formação inicial, é também necessário para os professores especializados. O processo de formação dos professores especializados, desde a implantação do Projeto de Integração (1993), faz parte do programa de formação permanente da Secretaria de Educação, em função da:

[...] Educação Especial tem assumido a função de normalizar os indivíduos deficientes através do trabalho terapêutico, sendo este determinante da aquisição de conhecimento; a distinção do trabalho escolar e do trabalho de reabilitação faz parte do nosso projeto. Temos como objetivo fazer com que o professor de educação Especial assuma realmente sua função, ou seja, garantir aos alunos deficientes a permanência na Rede Regular de Ensino [...] (DIADEMA, Departamento de Educação, Cultura e Esportes, Divisão de Educação Especial, 1995, p.12)

Atuar nesta direção de forma coletiva é se contrapor à lógica predominante do pragmatismo e do individualismo. Para Cunha (1999, p.144), os saberes necessários para a profissionalização docente passam pelo processo resultante da formação inicial, numa continuidade em serviço, privilegiando conhecimentos que possibilitem a superação da “[...] ideologia de mercado que deixa a educação e seus profissionais ao sabor das demandas externas, manifestas pela lógica da produtividade [...]”.

Associar a formação docente com o projeto da escola possibilita o desenvolvimento dos saberes dos professores e, portanto, o desenvolvimento do currículo, já que “[...] apenas os professores que, em última instância, podem realizar um ensino melhor, e são eles, portanto, que devem gerar e desenvolver currículos melhores [...]” (CONTRERAS, 2002, p.232).

A escola e a proposta curricular articulam-se com uma concepção particular de mundo e de sociedade (PARO, 2002). Uma proposta curricular precisa explicitar o sentido dos serviços de apoio para viabilizar a integração da Educação Especial e da Comum, inclusive na articulação do currículo escolar aos alunos com NEE. A ausência de concepções esclarecedoras sobre inclusão, integração serviços de apoio especializado, papel do CAIS podem colocar o Paradigma de Serviços como suficiente para garantir a integração dos alunos com NEE na escola e na sociedade.

5.5 1 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Quanto à avaliação dos serviços executados pelos professores especializados, os mesmos avaliaram de forma positiva seu trabalho; entretanto, apontaram as dificuldades de articulação do trabalho da Educação Especial com outras Secretarias. Além disso, a inserção do professor itinerante nas escolas regulares é considerada, na visão dos entrevistados, de maior proximidade do Professor Assistente Técnico Pedagógico, cargo de provimento em comissão, visto como “um supervisor” da Secretaria, o que provavelmente, obscurece a sua avaliação das reais condições de funcionamento das unidades escolares.

[...])Sim...oferecido assim porque é de qualidade? Ah... porque as pessoas se empenham é quando as pessoas que estão na sala não sabem muito o que fazer e vão atrás; tentam discutir; apareceu uma síndrome nova, vamos pesquisar, vamos tentar orientar essa família o melhor possível e mesmo as crianças caminham quando vão lá pra fora lá pra rede e só que assim é um trabalho lento, não aparece no primeiro ano, depois de dois três anos, aí é que a gente vai conseguir ver. [...] o elo de ligação que a escola tem entre escola e Departamento é o ATP só que o ATP [...] não consegue participar nas escolas, ele é visto mais como um supervisor que vai lá só pra bisbilhotar e não uma parceria [...] pra estar auxiliando as escolas diferem muito uma das outras; tem escola que é maravilhoso o trabalho mas tem escola que não dá nem pra passar perto [...] eu vou lá só ver o aluno deficiente, só a criança que eu atendo, num vou olhar pra outras questões e isso eu acho que não dá mais pra continuar [...]. (E.7).

Os professores especializados questionaram o fato da articulação do trabalho do professor especializado e o capacitado não ser garantida, enquanto uma Política Pública de Educação Especial, pois ficava limitada à compreensão individual de cada um dos coordenadores das escolas. Eles avaliaram que os profissionais da escola regular precisavam incorporar a “transversalidade” da Educação Especial nas práticas educativas e criar espaços de formação em serviço. Para isso, propunham que existissem substitutos em sala de aula, para uma troca mais efetiva de orientações e discussões sobre o desenvolvimento do aluno, de tal maneira que o trabalho desenvolvido junto aos professores das salas de aula comum pudesse acontecer de forma organizada e sistematizada.

Nos depoimentos obtidos, esta organização ocorre de forma significativamente improvisada, o que talvez não favoreça uma conscientização da práxis.

[...] eu vou pra escola, converso com o professor, agora que nós conseguimos garantir um espaço pra gente conversar sem aluno [...] a gente conseguiu agendar em algumas escolas. [...] então, esse período de duas horas, duas horas e meia, eu fico na rede, numa escola [...]. (E.10).

[...] Isso foi uma briga [...] depende do coordenador, dependia muito da visão do diretor da escola, se ele achava prioritário ou não. Em geral, eles não acham Ah! Não era uma coisa estabelecida no calendário, como um espaço, algo consagrado, não. [...] [Era importante] que a gente saísse do imprevisto. [...] Mas ainda, quem coordena a escola não se sentiu obrigado a cumprir, principalmente, no período intermediário, que é muito difícil de você arrumar substituto [...]. [...] a sistemática do trabalho do CAIS tinha que entrar no calendário escolar da rede [...]. Poucas pessoas percebem que na estrutura a gente está incluído, entendeu? [...]. (E.11).

[...] é garantido no sentido de ter dispensa do professor para estar (presente e a sala ficar com) um professor substituto, [...] assim ter condições de estar agendando um horário com esse professor para estar discutindo o pedagógico desse aluno. [...] a rede ela está solta também no sentido de uma política única, então, cada escola está muito individual e não tem uma linha geral de trabalho. Então uma escola atua de uma forma e uma (segunda) de outra [...]. Se você vai conversar com a Direção, parece que não tem cobrança com esse professor [...] então [ele] fica muito abandonado e a gente acaba tendo dificuldades no trabalho. [...]. (E.12).

No documento “Escola” (1997), a proposta de esclarecer para todos os profissionais da escola o papel do professor itinerante, enfatizara a responsabilidade de todos na superação da integração física dos alunos e na responsabilidade de desenvolver o aluno nos aspectos: social, físico, intelectual e afetivo.

Como forma de promover o entendimento do trabalho dos professores especializados no cotidiano escolar, constam no art. 6, da Resolução 001/2003 da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL), as seguintes normas de trabalho nas unidades escolares.

- 1 – As Escolas devem indicar no Q.M.E., mensalmente, o número de matrículas de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, por segmento e período.
- 2 – Devem ser matriculados, no máximo, dois alunos com deficiência por classe, assegurando que não sejam portadores das mesmas patologias.
- 3 – A redução do número de alunos por classe (máximo de 20% do módulo) deve ocorrer somente com avaliação da equipe da Educação Especial.
- 4 – Havendo avaliação da Equipe da Educação Especial de que os alunos considerados especiais não apresentam nenhuma deficiência, as classes devem ser completadas até o número máximo de seu módulo, obedecendo à lista de espera.
- 5 – Os materiais específicos para apoio no processo de escolarização de alunos matriculados na rede municipal são de responsabilidade da Coordenação da Escola, devendo ser devolvidos ao Serviço de Educação Especial, na conclusão da escolaridade dos mesmos. (DIADEMA, Resolução Secel nº 001/2003).

De acordo com o item II, art.8, da Resolução CNE/CEB 02/2001, o sistema local é responsável por determinar o número mínimo de alunos com NEE em cada sala comum. Essa Resolução é ampliada em Diadema, quanto a sua aplicabilidade, na medida em que os casos considerado “graves” permitem uma redução do número total de alunos em cada

módulo (item 3). Essa ação exige um trabalho integrado de avaliação entre equipe escolar e da educação especial, com parceria com a família na identificação desses alunos e na organização do trabalho.

Fato surpreendente nas entrevistas foram os professores especializados indicarem que a Política de Educação Especial não é bem compreendida pelo Departamento de Educação da cidade. Questionaram a relação com a equipe do DEPED, afirmando que o Departamento não desenvolve essa Política de forma integrada, já que o trabalho exercido pelos professores especializados apresenta uma complexidade e não se constata empenho necessário para um trabalho mais efetivo.

[...] se não a gente não faz diferença nenhuma, não para sobressair, mas pra poder dar conta para o que é de nossa responsabilidade [...]. [...] porque esse trabalho nosso é de uma delicadeza e de uma exigência, que [eles] não tem idéia disso [...].” (E.16).

[...] enquanto Departamento, eu entendo que fica um tanto quanto falho; a gente sente o Departamento de Educação muito distante da gente; nossa chefia, a gente só ouve falar, mal a gente conhece [...]. (E.13).

[...] nessa troca, assim, eu avalio que a gente já teve períodos de que se acreditou. [...] é questão do Departamento acreditar mais na inclusão, [...]. [...] Olha, do meu ponto de vista, a questão foi se perdendo [...] mas eu acho que falta entendimento do pessoal que está mesmo no Departamento, (eles) não têm essa mesma visão [...] do que é inclusão. (E.24).

Os depoimentos mostraram que parece existir uma desarticulação entre DEPED e os professores especializados do CAIS, o que favoreceria um trabalho por vezes solitário e improvisado. As exigências desse trabalho de apoio junto às escolas da rede municipal parecem ser o grande desafio. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) indica, em um dos seus objetivos, a “[...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]”. Este mesmo objetivo é reafirmado nos PCN-Adaptações Curriculares (1999, p.21), ao explicitar a educação especial “[...] como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares [...]”.

Na proposta de trabalho dos professores especializados, também se pretende realizar essa transversalidade no sistema. Porém, as condições do trabalho e as demandas de atendimentos não favorecem os encontros sistemáticos com a equipe do DEPED e os horários com o coletivo escolar. Implementar a transversalidade da educação especial é tão desafiante quanto a concepção sistêmica da educação.

Diante das dificuldades de se implementar “a transversalidade” da educação especial, passa a ser uma luta dos professores especializados se aproximar, de forma mais sistematizada, do DEPED, no sentido de promover normatizações que garantam o trabalho nas unidades escolares.

Os professores especializados também apontaram que, nesta “desestrutura”, a organização do trabalho não consegue uma normatização que pudesse regularizar o trabalho, sem cair nas armadilhas das mudanças de grupos dirigentes ou político-partidárias. Tal situação exige que as mudanças sejam feitas a partir de uma avaliação coletiva do trabalho efetivado.

[...] não tem muita estrutura [...] a gente não tem muitas coisas claras, como eu já disse em nível de Departamento; não tem uma política definida, muitas coisas a gente não tem claro [...] teve ano que a gente definiu [...] neste ano, veio lá de cima, veio a proposta do Departamento pra gente discutir e a gente aceitou, esse ano só vamos atender crianças com diagnóstico, [...] Por que? Porque não tem professor suficiente e aí a gente começa a se organizar e vai ver que quem tem diagnóstico são poucas crianças. Então a gente acaba atendendo pra encaminhar pra diagnóstico. (E. 7).

[...] a questão administrativa eu acho que está um pouco falha, porque nós não temos o devido valor na (educação) do município; eu acho que a gente fica um pouco esquecido porque as pessoas não têm [...] são cargos de confiança (os que estão) coordenando no momento a nossa equipe, [...] então as coisas estão muito soltas, a gente às vezes, sente necessidade de ter um líder, no sentido de estar coordenando melhor [...].E.12).

[...] às vezes o pessoal diz que não é por aí ... mas eu tenho a sensação de que o pessoal do Departamento olha para nós do CAIS e nos vê como vinte professoras doidas que só sabem reclamar. [...] (como) só a gente reclamasse, só a gente reivindicasse [...]. (E.14).

[...] o primeiro ano foi de pensar e convencer esse povo do Departamento, que é um povo meio difícil de entender [...].[...] Acredito que o Departamento não tem idéia. [...] Porque o nosso trabalho é essencialmente isso, de convencimento. [...] a gente convence o Departamento. E ninguém nos convence. [...]. (E.16).

[...] porque o CAIS acaba ficando muito fora do processo do Departamento. [...] Os professores têm muitas reclamações a respeito do CAIS. Não há clareza nesse serviço para os profissionais, para os munícipes, não há clareza de qual a proposta, qual o objetivo do CAIS [...]. (E.29).

As entrevistas também destacaram o fato do serviço de apoio especializado existir desde 1993, contudo internamente, na rede, este serviço ser desconhecido. Também ponderaram que era preciso ampliar o foco de atuação do professor especializado, no sentido de garantir, além da escolaridade dos alunos do SEJA, voltar-se também para a profissionalização, como forma de garantir sua re(inserção) social.

Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. (Res. 02/2001, art.8º, item VII).

Nessa direção os depoimentos confirmam a preocupação dos professores tanto em relação a terminalidade da EJA, quanto a necessidade de outras ações visando a inclusão social do aluno com NEE.

[...] um lugar para a gente poder trabalhar artes plásticas e que possa até ter uma continuidade dentro de um campo profissionalizante. E também acho que há necessidade de um atendimento muito maior dos alunos do SEJA [...] Eles não têm condições de sair porque não têm outro lugar para ir mas há a necessidade de oferecer outras oportunidades também [...].(E.8).

[...] é a educação que tem que pensar em terminalidade, quando ele está lá no EJA há cinco anos, seis anos...Tem alunos que já são sócio fundadores ... Eu posso ter uma visão diferenciada de uma colega que seja da itinerância, mas a sensação de que os alunos são nossos, de que nós levamos esse trabalho, ela é coletiva. [...]. (E14).

Apesar desses depoimentos, os documentos oficiais analisados apresentam propostas de profissionalização dos alunos com NEE. Em “Diadema, Uma cidade de Direitos (1995), a Escola Profissionalizante de Diadema, denominada atualmente de Fundação “Florestan Fernandes”, ressaltava a profissionalização como processo de formação do aluno na dimensão da cidadania e da construção do trabalho não alienado. Expressa a participação de jovens portadores de alguma deficiência em cursos de Eletricidade Básica e Marcenaria.

A publicação “Revista CAIS” (2000, p.15) cita o “Projeto de Educação Profissional”, uma parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo (SERT/PAT) da cidade que objetiva “ a qualificação profissional de jovens e adultos deficientes.

Em 2001, duas outras ações, ainda que consideradas insuficientes por parte dos entrevistados, foram feitas no campo da profissionalização das pessoas com deficiência: o curso de “silk screen” e o Projeto Adolescente Aprendiz, com objetivo de :

[...] estimular as empresas de Diadema a promover e possibilitar que adolescente entre 14 e 15 anos vítimas da violência social, através de um trabalho sócio-educativo em conjunto com a Prefeitura e demais setores da comunidade (escolas, igrejas, entidades, clubes, associações de moradores, etc.) recuperem seu direito à vida digna.[...]” (2001, .s/p)

:

Nesse projeto, também foram atendidos os adolescentes com necessidades especiais.

Um número significativo de depoimentos, ao se referirem à valorização de serviços de apoio, propõem a revisão do papel da escola especial, o que não significa, para eles, sua extinção. A identificação da sala de recursos como meio mais eficaz para atender a demanda de alunos surdos foi destacada. Fica evidenciado que a discussão de inclusão, avançada no município, precisa ser redimensionada, para que as críticas sejam direcionadas para as formas ainda consideradas precárias de inclusão.

[...] a sala de recursos daria conta muito bem, acompanhando as crianças na rede regular. [...] Olha, eles não são sistematizados, a gente ainda está num lugar arcaico pelo tempo que tem o serviço de inclusão na cidade [...] há uma briga entre o que é uma escola especial e o serviço de inclusão, entendeu? [...] a gente está numa discussão de propostas de inclusão mais sólida, não estamos ainda no ideal, mas ela está sendo feita [...]. (E.11).

Parte significativa dos entrevistados, ao avaliarem os trabalhos que vêm sendo realizados, fizeram interessantes sugestões e reflexões. Para eles, a inclusão, enquanto não for uma Política Pública, não possibilitará alterar práticas discriminatórias das instituições sociais e tampouco o trabalho ganha a dimensão do projeto da escola. A maioria defendeu que o desenvolvimento do trabalho precisa estar engajado entre os professores, especializados e capacitados, e que não se limitava o trabalho às afinidades pessoais, relacionadas a sentimentos de aceitação e rejeição.

Para Carvalho (2004), as barreiras atitudinais são significativas para o desenvolvimento do modelo social de integração proposto por Odeh (2000) e Mittler (2003), o que inviabiliza qualquer proposta de escola inclusiva. A particularização do trabalho do professor itinerante redobra sua responsabilidade em promover parcerias. Os depoimentos indicaram que não há uma conscientização do coletivo escolar ainda sobre o papel da escola, o sentido da inclusão e de serviços de apoio especializados.

[...] Eu acho que já é uma população que está bem cansada das coisas [...] aqui não tem muita estrutura [...] a gente não tem muitas coisas claras, como eu já disse, a nível de departamento não tem uma política definida [...]. mas eu acho que Diadema é melhor, eu acho que Diadema está melhor. (E.7).

[...] às vezes, você tem professoras que você conhece (e gosta) de paixão, de outras unidades, que estão lá na escola e que você não suporta a coordenação... E o trabalho anda porque você as conhece e elas te conhecem, e isso dá garantia de que o trabalho vai seguir, apesar dos outros entraves [...]. (E.14).

[...] Eu acho que aprimorar o atendimento na cidade [...] uma cidade que tenha um projeto político realmente inclusivo com todas as secretarias [...] no que eu posso facilitar e contribuir pra esse cidadão que tem diferentes dificuldades (possa participar) [...] com planos e ações que favorecessem isso. [...] Eu acho

que o fato de existir o CAIS, [...] eu acho que a gente já conseguiu muitas coisas [...] mas ainda falta muito [...]. (E31).

Na avaliação de alguns depoentes, as salas especializadas são mais valorizadas pela comunidade do que o serviço itinerante, possivelmente pela visibilidade das salas centradas no CAIS e talvez na representatividade da classe especial. A ausência do professor especializado na escola, conforme esses entrevistados, não representam ausência de atendimento escolar, porém o contrário não se confirma, quando dos afastamentos dos professores das salas especializadas.

[...] se um aluno que está aqui na sala de apoio e a professora se afasta por um problema de saúde, existe uma visão administrativa [...] de que um itinerante ou alguém que divide a sala tem que pegar pra atender. Ao passo que na itinerância, [...] essa criança que está na escola e estava sendo atendida, [...] ficam sem atendimento [...]. [...] e acredito que as salas de apoio e as salas de recursos são mais usadas e são mais procuradas também porque a população tem uma tendência de ver isso aqui como uma escola especial, o que é um equívoco enorme [...].(E.14).

A Política Pública de Inclusão, indicada nos diversos documentos do município, não eliminava as escolas especiais, ou outros tipos de atendimentos considerados segregados, mesmo porque em todas as Gestões pesquisadas, a Administração Pública mantém o convênio com a APAE existente na cidade. Constata-se que o modelo médico-pedagógico é ainda uma prática educativa desses espaços restritos, o que dificulta as parcerias pedagógicas numa proposta inclusiva.

A contradição vivida por alguns professores especializados em realizar trabalhos na escola especial e em projetos de inclusão pode comprometer o seu engajamento no processo de inclusão. Não desconsiderar todos os serviços de apoio é um aspecto da dinâmica do trabalho. Entretanto, atuar em serviços considerados restritivos e outros, mais inclusivos, exige uma formação sistematizada e contínua. A prática das escolas especiais ainda estão limitadas ao modelo clínico, o que implica em orientações possivelmente ambíguas na orientação dos professores capacitados. Essa ação contribui para consolidar os discursos das dificuldades no processo de inclusão, sob a alegação da formação deficitária, o que não deixa de ser uma realidade. Justificar as dificuldades sob a ótica apenas da formação não corrobora para desenvolver práticas educativas inclusivas. “[...] Você está em um espaço que trabalha inclusão e você está em um outro que trabalha segregação. Isso é meio enlouquecedor. [...] nós perdemos em concepção, [...] numa constante discussão de concepção. [...] no encaminhar

das ações [...]”. (E.16). Não basta ter formações precisa integrá-las no projeto da escola e essencialmente refletir sobre o papel da escola.

A crítica unânime do número de professores itinerantes em relação à quantidade de escolas atendidas e suas demandas, como conseqüência para a realização do trabalho sistematizado, é apontada como um dos aspectos negativos. Esse acúmulo de escolas favorece uma periodicidade distante das necessidades do projeto das escolas e contribui para que o serviço de apoio seja uma prestação de serviço, esporádica, fragmentada e descontextualizada, “[...] (eles dizem) a educação especial vem aqui, mas não funciona, [...] E realmente, não funciona. Se você olhar pelo ângulo que, só quinzenalmente, você vai na escola, [...]”. (E.17).

Apesar da criação deste serviço de apoio especializado datar de 1993, o CAIS, enquanto um Centro Especializado, não era profundamente conhecido pelos professores da rede, na avaliação dos professores entrevistados. O trabalho do professor itinerante é mais visualizado nas escolas do que o CAIS. Mesmo diante dos obstáculos na articulação dos serviços oferecidos pelo CAIS, parte significativa dos depoimentos afirmou o pioneirismo da Política Pública de Inclusão em Diadema na implantação de serviços de apoio. Por outro lado, consideram que a acessibilidade é um desafio posto diante da própria topografia da cidade, além do acesso à comunicação, sinaleiros, faixas, rampas, calçadas, entre outros obstáculos. Também fizeram críticas sobre o papel do professor itinerante, quando atuava com diferentes tipos de deficiência e a cisão no prosseguimento do trabalho realizado na educação infantil e no ensino fundamental, quando os alunos são encaminhados para a rede estadual.

[...] Existe essa idéia de se formar uma rede no Brasil [...] agora, o primeiro município que eu vi formalizar isso com ações concretas foi aqui em Diadema [...] [...] acho que a gente tá oferecendo um serviço aquém do que eles merecem, do que eles precisam [...] podia ser melhor. [...])eu acho que existe a parte da acessibilidade, que é uma coisa que tem que ser enfrentada, as escolas não estão adequadas, a maior parte delas, mas sei que é uma coisa cara [...]. (E11).

[...] Quando o Cais foi criado, [...] a rede não ficou sabendo [...] Não houve uma divulgação do que era o CAIS. A itinerância ia e acompanhava os alunos (...) não tinha muita noção do que era o CAIS. [...]. (E.23).

[...] Diadema é uma cidade vanguarda, no sentido da inclusão! a gente tem isso e fica bastante claro com todos os problemas [...] ela se revê a cada momento e isso é um processo que tem muitas conquistas e tem muitos problemas [...] Acho que cada (Gestão) imprimiu uma forma muito particular de administrar, mas não perdemos de vista o principio da inclusão. [...]. (E.25).

[...] a gente não tem notícias de outros locais que façam este tipo de atendimento diferenciado [...]. Aqui em Diadema se incluem todos, praticamente todos os tipos de aluno. Em outros lugares, o que eu estou vendo é que ainda não existe

uma inclusão, talvez mais uma integração, porque não são todos que vão sendo incluídos, é uma grande parcela; os que são mais comprometidos ainda permanecem em escola especial ou classe especial, o que diferencia bastante o trabalho de Diadema de outras redes de ensino que eu tenho visto [...]. [...] eu acho que o CAIS nesse aspecto [...] é uma escola de aprendizagem [...]. (E.22).

[...] Então, começou assim um trabalho pioneiro [...] mas a rede era pequena agora cresceu muito e o número de funcionários não dão conta dessa demanda e acaba sendo prejuízo [...] se questionando a atuação do professor itinerante nos moldes que está [...] não dando conta de [...] diferentes tipos de deficiência. [...] a necessidade das crianças (que) estavam indo para [...] o ensino fundamental e precisava ter uma sala de recursos um apoio [...]. (E.26).

[...] eu sempre conheci como uma educação de ponta tanto da formação dos profissionais quanto, especificamente, em relação à educação especial como sendo um grupo de elite pra discutir essa questão. [...]. Ele (CAIS) não dá mais conta de atender a demanda [...]. (E.29).

Os vários depoimentos dos professores entrevistados avaliam os serviços do CAIS positivamente, porém outros estudos precisam ser feitos na interlocução com as escolas, os pais e os próprios alunos usuários desse serviço. O próprio conceito de qualidade precisa ser dimensionado em relação às possibilidades de intervenções e adaptações curriculares no atendimento das necessidades específicas dos alunos com NEE.

[...] Acredito que sim, acho que todos os alunos que venham até aqui (...) recebem uma boa orientação [...]. (E.7).

[...] (avalio como) insuficiente, visto que a instituição escola difere na sua organização e possivelmente, no seu papel social, quanto ao trabalho executado na educação infantil e no ensino fundamental. [...]Essas professoras itinerantes que iam até a escola pra fazer as adaptações pra conversar, pra adaptar currículo esse tipo de coisa [...], são poucas as cidades que têm um serviço estruturado como esse,[...] [O CAIS] está muitos anos na frente de outras cidades que não têm nada pra oferecer pros deficientes que ficam trancados em casa [...]. (E.12).

Na descrição do cotidiano do trabalho dos professores especializados, o deslocamento até as escolas é feito por transporte da Prefeitura e organizado por regiões. Essa forma de organizar o serviço foi avaliada pelos professores especializados no intuito de otimizar o tempo de permanência na escola, o que nem sempre significava o atendimento de todos os alunos em função da demanda, “[...] tem uma organização de região (...) pro transporte não ficar muito confuso [...].” (E.10).

O tempo de permanência na escola em função dos deslocamentos torna-se insuficiente para acompanhar a demanda de todos os alunos, principalmente, em algumas casos que exige um tempo diferenciado para discutir e propor conjuntamente as ações no coletivo escolar.

[...] Geralmente, a gente fica dentro da escola de duas horas a duas horas e meia, não mais que isso, porque a gente tem o transporte [...] você leva meia hora para chegar depois, até ele te buscar você dá mais meia hora, quarenta minutos, então você já perdeu as quatro horas de trabalho [...] nem sempre você consegue atender todas as crianças daquela escola, porque tem uma criança que requer um pouco mais e você acaba atendendo só uma, se tiver duas ou três crianças em salas separadas, você não consegue. [...]. (E.17).

Propor mudanças necessárias para o aprimoramento do serviço é uma exigência comum à maioria dos depoimentos, mas tê-las de cima para baixo é o processo que vai na contramão da gestão democrática. Diversos documentos registraram a gestão democrática e a participação como elementos fundamentais. A fragilidade desta articulação não está presente em nenhuma fonte documental, explicitamente.

Em “Concepção de Currículo da Educação Municipal de Diadema (2004), (1ª versão) há sete eixos estabelecidos: dignidade e humanismo, uma questão social e urgente; cultura; democratização da gestão na educação; as linguagens; formação para formador/escola aprendente; educar e cuidar e meio ambiente. Na apresentação do documento, o texto reporta-se à “Escola Inclusiva”, argumentando que é uma decisão política que determina a implementação de condições necessárias. São propostas como eixos da Escola Inclusiva :

[...] Considere na gestão democrática e participativa a forma de todos se implicarem na educação de todos.

Tenha como princípios o humanismo e a dignidade e que reconhece o outro na perspectiva da igualdade na diversidade, criando espaços de justiça e solidariedade.

Acolhe todas as diferenças sócio-culturais que constituem os sujeitos históricos e que favorecem o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Valorize os conhecimentos prévios dos alunos e considere as diferentes linguagens presentes no mundo e aquelas trazidas pelos alunos como eixos articuladores que permeiam as interações dos sujeitos.

Orienta para a prática da leitura e da escrita em situação de interação verbal real e contextualizada [...] (2004, p.5).

Como neste, há os outros documentos que apresentaram os eixos curriculares, sem explicitar aspectos relacionados à Educação Especial, mesmo no eixo “Diversidade e Humanismo”, a ênfase é a diversidade racial, a questão de gênero e a sexualidade, o que acentua o debate sobre a igualdade hegemônica.

Os professores entrevistados têm consciência de que não se pode adentrar o cotidiano das escolas, de forma a suscitar uma relação de imposição, e a formação implica um diálogo permanente. Com o objetivo de perseguir a luta pela inclusão, na eliminação de formas

opressoras de vida social, os depoimentos obtidos reafirmam o papel do CAIS e sua relevância.

[...] se cada cidade tivesse um centro de inclusão como o CAIS, a gente estava [...] não cem por cento, lógico, porque a demanda é imensa [...] .Então, um centro como esse, que atende todas as áreas, é muito bom.[...] (E.20).

Que o professor venha para o CAIS a intenção e essa que o CAIS seja porto de passagem não só para os alunos, mas para os professores, que esse espaço fosse um espaço de estudo permanente de pesquisa Essa é a nossa intenção (E.26).

Os avanços obtidos pelo acesso dos indivíduos com NEE nas escolas regulares ainda não significa a garantia do seu direito à educação, principalmente, de uma educação voltada para a cidadania; “[...]a ‘cidadania do nós’ exige que se reveja a cidadania do toma lá dá cá – a visão reducionista da estreita correspondência entre direitos e deveres [...]” (KRUPPA, 2001,p.19).

Nesta relação ao tecer as considerações focaliza-se, na educação, medidas para que este processo supere as estruturas da barbárie na defesa de uma educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. A inclusão de alunos com NEE em escolas regulares, muito provavelmente torne ainda mais visível o processo de exclusão, ainda que eles ocorram de forma camuflada, com a presença física destes alunos no interior das salas de aula comum. Assim, a marca da invisibilidade, presente no cotidiano escolar, continua produzindo a exclusão, ainda que estas ações não causem indignação e espanto.

Uma das críticas às Políticas Públicas do Brasil é a sua descontinuidade; nesse movimento ziguezagueante, cada Administração busca imprimir suas marcas, mas surpreendentemente, o serviço de apoio especializado em Diadema tem avançado de forma crescente.

A crítica às dificuldades do próprio DEPED em assumir uma concepção de inclusão é compartilhada nos depoimentos dos professores especializados. Entretanto, há contradições nessa articulação, principalmente na solicitação de orientações mais diretivas do DEPED e na valorização da democratização da gestão. Aprender essa rede do trabalho dos professores especializados do CAIS é passar pelas questões de concepção de democracia, de inclusão, de formação, de serviço de apoio e de projeto pedagógico. A avaliação da qualidade dos serviços nas entrevistas pode ser caracterizada como excessivamente subjetiva e carece de estudos.

A divisão dos temas favorece didaticamente a análise, porém todos eles são interdependentes, mesmo diante da apresentação desproporcional dos documentos analisados e dos depoimentos dos professores especializados em relação a alguns deles.

Com esta apresentação, procedo ao levantamento de algumas considerações na conexão dessas contradições, na ocultação da concepção de inclusão, que precisa mobilizar as pessoas, numa permanente luta de resistência ao projeto de mercado do mundo capitalista neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a estudar a atuação do professor itinerante, minhas hipóteses centralizavam-se nas diferentes oportunidades deste profissional para ser um articulador da Escola Inclusiva. O aprofundamento do estudo me possibilitou respostas sobre a relevância do serviço de apoio especializado, mas apresentou outras dificuldades. A principal delas revelou que a Política Pública de Inclusão ainda é segmentada e dissociada da concepção de gestão democrática e de um projeto político-pedagógico emancipatório.

O crescimento vertiginoso na expansão desses serviços no município de Diadema permite-nos afirmar que ele traduz uma valorização do serviço de apoio especializado. A contribuição dos professores especializados numa gestão democraticamente compartilhada faz do concebido, uma realidade, o que foi visível, tanto em relação à ampliação dos serviços de apoio, quanto do número de profissionais.

Nas fontes documentais das três Gestões analisadas, o diálogo entre o concebido e o vivido possibilitou estabelecer aproximações e distanciamentos das concepções sobre o papel dos serviços de apoio enquanto articuladores da Escola Inclusão, para além da mera prestação de serviços.

A política do município de Diadema, na promoção da participação popular, expressa sua opção pela gestão democrática. O princípio da democracia é evidenciado, tanto nos documentos, quanto nas falas dos professores especializados. Na opção pela gestão democrática, as ações desencadeadas se direcionaram na politização dos profissionais da rede municipal. Politizar, no entendimento de Santos (1999), em consonância com os documentos, significa compartilhar autoridade, representada na parceria do serviço de apoio especializado com a gestão da escola. Observou-se uma permanente intenção de promover a transversalidade da Educação Especial nas etapas e modalidades de ensino da rede municipal e outros setores sociais, como Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho.

A própria criação dos serviços de apoio especializado é expressão da autonomia do grupo de profissionais, pressuposto fundamental do exercício da democracia. O desenvolvimento do Projeto de Integração, iniciado em 1993, antecipa algumas regulamentações que observamos, depois nos documentos oficiais. A singularidade do Projeto inicial expressa que a gestão democrática foi pilar imprescindível para a elaboração do plano de trabalho desse serviço especializado. Constatou-se que a participação direta dos diferentes profissionais envolvidos no trabalho favoreceu a consolidação de objetivos comuns, da

mesma forma que a organização da jornada de trabalho enriqueceu as trocas de conhecimento, o diálogo, a expressão das diferenças e as avaliações.

Além desses aspectos, à medida em que o CAIS cresceu quantitativamente em número de serviços, houve solicitação dos professores especializados para se diminuir o número de alunos atendidos e aumentar a quantidade de professores, para intensificar a periodicidade de encontros nas escolas. Essa solicitação pode ser entendida como uma valorização e melhor qualidade na implementação da Política Pública de Inclusão, diante do número de professores especializados, que compõe a equipe do CAIS.

Constatou-se, nas entrevistas com os professores especializados, certa resistência dos professores das escolas regulares em assumir o trabalho pedagógico que precisa ser melhor investigado. Mesmo em se considerando que os professores especializados não estão isentos de resistências, inseguranças, medos e desconhecimentos, na construção de práticas inclusivas, em colaboração com os professores das salas regulares.

As entrevistas realizadas nos permitem afirmar que, na Educação Especial, os indivíduos encaminhados para os serviços de apoio especializado têm a sua imagem associada a algo que os ameaça, desorganiza, mobiliza seu enquadramento em padrões de normalidade. A presença de alunos com NEE em salas de aula regular provoca uma “desorganização” no cotidiano escolar, que atinge o emocional das pessoas e sua imagem social, o que nos permite concluir, com Agnes Heller, que “[...] nem um só valor conquistado pela humanidade se perde de modo absoluto; tem havido, continua a haver e haverá sempre ressurreição [...]” (HELLER, 1992, p.10).

Pôde-se constatar, também, que, ao assumir a posição de especialista, o conhecimento do professor especializado se contradiz com a proposta de uma escola inclusiva, reafirmada pelo currículo, da sua formação inicial, no modelo médico-pedagógico. O investimento nas formações continuadas foram direcionadas em função das solicitações dos próprios professores especializados. Mesmo que impedimentos, em função da agenda dos assessores solicitados, ocorressem, havia uma cumplicidade desse entendimento com os gestores do DEPED. Porém, as solicitações de formações para esses professores especializados eram focalizadas sob dois pontos de vista, o específico das áreas da deficiência e outros relacionados à educação comum. Em vários depoimentos, os conhecimentos específicos puderam representar uma dimensão mais relevante e, por isso, as formações centralizaram-se em áreas de patologias, o que intensifica a dicotomia entre Educação Especial e Comum.

Na busca de romper com a Dicotomia da Educação Especial e Comum, os professores pesquisados afirmaram que são capazes de criar intervenções no sistema por meio de práticas

pedagógicas e práticas não formais. Em consequência, a atuação, tanto dos professores itinerantes, quanto os da sala especializadas, não se aprofundaram nos entraves substanciais para romper com o modelo clínico. Para entender este processo, os entrevistados, quando da descrição das suas atividades de professor especializado, confirmam o encaminhamento de ações na direção de manter práticas de diagnóstico, classificação, encaminhamentos e aprofundamentos em estudos relacionados às patologias, em detrimento de práticas pedagógicas com base em estudos sobre currículo, avaliação, organização do trabalho pedagógico e papel da escola.

Mesmo na descrição das práticas pedagógicas dos professores especializados, no atendimento dos pais e da comunidade, eles mantêm a posição hierárquica de poder, do especialista sob o leigo. Constatou-se, pelos depoimentos, que não há investimento na formação destes pais no sentido da conscientização e do seu potencial de ação, frente à deficiência de seu filho e das alternativas do poder de escolha que os mesmos podem ter.

As entrevistas realizadas e os documentos consultados mostram que a implantação do Programa de Inclusão não isenta os professores especializados da responsabilidade na construção dos projetos das escolas. Este processo de convivência é atípico na sua própria formação, o que implica em ser a parceria pedagógica, muitas vezes, uma ação superficial, pois não incorpora o cotidiano escolar. O resultado é uma escola que divide os alunos da mesma forma que os professores numa relação de poder, que favorece a relação de exclusão-includente.

Na opinião dos professores entrevistados, o direito à educação não avançou na discussão sobre diferença e igualdade, o que traduz uma concepção de inclusão restrita à ocupação de espaços físicos comuns e não de participação do processo de aprendizagem. A contribuição dos professores especializados no rompimento desta prática de exclusão-includente segue ainda um caminho duvidoso, na ocultação do modelo clínico, ainda não superado.

Grande parte dos entrevistados afirmou que a escola inclusiva não está pronta; é preciso que ela seja construída, atendendo às demandas de sua comunidade, pois seu conteúdo programático desafia a ideologia da relação linear daquele que ensina e do outro que aprende. A maioria também argumentou que essa escola não representa a passividade com que o educador deposita no outro o saber homogêneo distante da realidade. Educar para doutrinar, adaptar cada vez mais, aprisionar numa realidade descontextualizada, como forma de dominação necessita ser combatida, destruída, é o pensamento deles.

Aceitando-se essa posição crítica, podemos afirmar que os profissionais da educação devem assumir uma “pedagogia do oprimido incorporada”, mediatizada nas práticas educativas e cotidianas, em que igualdade e diferença favoreçam o projeto emancipatório da escola.

Número significativo de entrevistados manifestaram, de forma crítica, que as Políticas Públicas de Inclusão exigem a tomada de consciência do papel da escola no mundo capitalista neoliberal e, neste debate, a integração e inclusão mobilizaram o discurso da escola que deve se adaptar ao aluno, e não o seu inverso. Neste sentido, os depoimentos mostraram que é preciso superar o discurso, para viabilizar ações efetivas no campo das Políticas Públicas.

Como Mazzotta (1996, p.199) e Prieto (2000), podemos concluir que: “[...] a simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado [...]”.

Embora a elaboração dos projetos de criação das salas de recursos e de apoio pedagógico possam ser considerados traduções da intencionalidade das administrações públicas analisadas, é necessário sinalizar que os avanços no concebido não atingem ainda o vivido. As normatizações descritas, as antecipações de organizações dos serviços de apoio, o investimento em melhoria da formação docente, a implementação de instrumentos de participação social podem ser considerados ainda insuficientes, diante da ideologia do consumo, da meritocracia das escolas, da privatização e da tercerização dos serviços públicos.

A descentralização percebida nas ações dos professores especializados não significa a autonomia do grupo, pois as ações dos serviços de apoio se mantêm na posição de anexo das escolas, o que escamoteia o sentido da gestão democrática e de inclusão escolar.

O outro, como os pais e os alunos com deficiência, no cotidiano da escola, são estranhos que não se apropriam do projeto da escola. Ao mesmo tempo, e paradoxalmente, a parceria entre professores especializados e os salas regulares subsidiam o processo de escolaridade, porém, sem eliminar as práticas discriminatórias. Na medida em que as Políticas Públicas de Educação avançam na implantação de serviços de apoio especializado, no enfrentamento das concepções mais reacionárias de inclusão e enfrentam, desde as barreiras físicas, as pedagógicas e as atitudinais, os depoimentos mostram que aumentam a consciência e a constatação da escola excludente.

A pesquisa permite afirmar que a inclusão não atinge o direito de todos nos níveis de inclusão abordados por Mazzotta (1982, 1989) e Amaral, (1995), pois, frente às práticas apresentadas, ela se constitui, tão somente, na garantia do acesso e da permanência dos alunos com NEE em escolas regulares. Várias vezes, os professores especializados expressaram suas

angústias na permanência na escola de alguns alunos considerados graves, e também com relação aos alunos adultos. A permanência dos adultos fica condicionada, por vezes, à falta de encaminhamentos para o prosseguimento da profissionalização destes alunos. Ao mesmo tempo, constatou-se que os alunos com deficiência grave têm poucas opções, quais sejam: a escola especial ou a própria casa. Não houve menção de outros serviços de apoio na direção da permanência destes alunos em espaços menos restritos.

A oferta de serviços de apoio especializado em escolas regulares conserva ainda traços dos mesmos moldes da década de 70, inviabiliza o atendimento da demanda dos alunos. O desafio de promover outras opções de atendimento, diante do heterogêneo da deficiência, precisa mobilizar, não somente, mas inclusive, o coletivo dos professores especializados e capacitados. A ousadia em propor, experimentar, intervir, avaliar, que são indícios apresentados nos vários depoimentos, necessita continuar; além do mais, precisa-se investir em gestão democrática, com a participação popular.

Ao se analisar os discursos sobre o processo de formação dos professores especializados, constata-se que a manutenção dos cursos no modelo clínico, ou modelo terapêutico ou ainda médico-pedagógico, e a eliminação das “habilitações” no curso de Pedagogia, exigiriam uma reestruturação radical das grades curriculares da formação do professor da educação básica, sem a ênfase apenas, em uma ou duas disciplinas sobre Educação Especial. Deixar somente para os curso de especialização a formação dos professores pode significar riscos, tanto a formação do especializado, quanto do capacitado.

Houve consenso de que a demanda de alunos para a Educação Especial, principalmente a partir da definição constante do artigo 5º da Resolução CNE/CEB 02/2001, impõe, aos sistemas de ensino, desafios na formação inicial e continuada.

Nas Gestões administrativas analisadas, observa-se que houve investimento do Governo em cursos de formação continuada, inclusive com estímulo à participação dos professores em congressos, seminários e cursos externos aos oferecidos pela rede. Sempre que houve a diminuição desta prática, percebe-se, na fala dos professores inclusive, uma crítica ao não atendimento extensivo ao grupo como um todo e às formações destinadas apenas aos professores capacitados que possuem alunos com NEE.

Cabe ressaltar, no entanto, que o risco de se oferecer cursos somente relacionados aos interesses do grupo, sem integrá-los ao projeto da escola, favorece a manutenção do modelo clínico e o fortalecimento da dicotomia da Educação Especial e Comum. A Escola Inclusiva pode passar a fazer parte do discurso, que não modifica práticas na organização de trabalho

pedagógico e tampouco modifica a visão do projeto. Porém, o que ocorre, geralmente, são cursos que responsabilizam os professores especializados pela articulação da Escola Inclusiva.

Mesmo assim, pode-se considerar que esse discurso dos professores é também um avanço na medida em que os discursos são feitos de signos e precisam fazer emergir o significado desses signos nas falas de seus protagonistas, quando se pretende, de fato, um processo mais conseqüente de conscientização.

Apesar dos avanços nos discursos sobre a formação inicial e continuada oferecida pelos sistemas, constata-se que elas, ainda, não possibilitam que a exclusão, na combinação com a desigualdade, questionem as práticas educativas e os seus níveis de tolerância na “inclusão física” dos alunos. Os professores especializados são os maiores legitimadores deste nível de tolerância, expresso nas práticas de apoio, principalmente dos professores itinerantes, quando assumem para si a responsabilidade de definir quem são os alunos incluídos na escola regular e aqueles encaminhados para a escola especial.

Na ótica do modelo de produção capitalista neoliberal, o projeto pedagógico torna-se um mero documento formal e técnico, desvinculado do plano de desenvolvimento da escola. Por sua vez, o plano pode expressar uma crescente racionalização na sua organização, com ênfase em aspectos, como produtividade e competências, que repercutirá numa solicitação de cursos de formação continuada, que visem ao domínio de técnicas, no enfoque da eficiência e da eficácia dos sistemas, com resultados desejados de qualidade total.

Nestes enquadramento das escolas, a inclusão de alunos com NEE expõe a rigidez das estruturas organizacionais, na promoção de um projeto educativo emancipatório.

Como a inclusão de alunos com NEE em escolas regulares expõe suas diferenças, o serviço de apoio especializado pode legitimar o interdito na sua exclusão. Quando isso acontece, as práticas adotadas pelos professores especializadas, dissociadas do projeto das escolas, traduz a inclusão em níveis hierarquizados, o que identifica o serviço de apoio, não no âmbito da articulação da Escola Inclusiva mas, sobretudo, na ruptura e inviabilidade de transformação das estruturas organizacionais da escola.

A posição adotada nas orientações internacionais de universalismo antidiferencialista tanto no âmbito federal, estadual ou municipal (CF/88, Resolução CNE/CEB 02/2001, Política Nacional de Educação Especial, 2008) alertado por SANTOS (2008), marca presente inclusive nos documentos oficiais do município de Diadema, precisam redirecionar as propostas de Políticas Públicas de Inclusão. Como forma de não cair nas armadilhas deste discurso, de igualdade e diferença as pessoas precisam ser educadas numa tomada de posição

em defesa da escola pública, gratuita e laica com qualidade para todos, em que haja igualdade na diferença.

Na igualdade de direitos, não se explicita quais são os danos causados nos indivíduos que estão fora do enquadramento dos padrões hegemônicos. A educação para todos cai novamente nas armadilhas da ideologia do capital. Divulgam-se os baixos índices de alunos em idade escolar fora da escola, mas não consideram o processo de formação em nível de democratização do conhecimento da diversidade desses alunos.

A proposta desse universalismo tem barateado serviços em termos de garantir uma Política Pública de Educação Especial. Para efetivar a Escola de Todos e para Todos a utopia freireana é a possibilidade de se indignar e mobilizar-se na luta contra todos os indivíduos oprimidos e excluídos.

A afirmação de Santos corrobora o pensamento freireano, pois:

[...] a utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar [...]” (1999, p 323).

A participação nos discursos avançados sobre a Educação Inclusiva e a gestão democrática demonstra a luta pela transversalidade da Educação Especial na Comum; depoimentos dos professores especializados do CAIS também enfatizam que a ruptura dessa dicotomia, o rompimento com o modelo clínico são metas perseguidas por eles.

Presente nos discursos da maioria dos entrevistados, a disposição de criar diferentes serviços de apoio não significou, necessariamente, a incorporação de concepção de inclusão, contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Sem cair nas armadilhas do universalismo, os professores defenderam a formação continuada, no sentido do direito e da diversidade, numa escola plural. Corre-se o risco, no entanto, com esse discurso, de promover práticas educativas homogêneas na defesa da igualdade ou no extremo oposto, na exacerbação de tipos diferentes de serviço de apoio. Essa polaridade é perigosa e pode escamotear os diversos processos de exclusão.

Pode-se considerar, no entanto, que a proposta de articular a igualdade, a inclusão e a gestão democrática revela o compromisso de alguns dos professores para com o projeto político pedagógico emancipador, na medida em que eles apostam numa atuação solidária, com objetivos comuns e participação de todos. Constatou-se que, quando a escola possui um

projeto emancipatório, ela faz mais reivindicações e define, de forma mais coletiva, seus parceiros.

Concordamos com Mazzotta (1982, 1989) que a integração não realizada não necessariamente é sucumbida pela opção de barateamento da educação, na ótica desenvolvimentista do avanço do capitalismo nos anos 70 e 80, ainda que isso tenha favorecido, não só a privatização da Educação Especial, como a distorção do sentido de serviço de apoio especializado.

Acredito que a inclusão não é uma ação de um externo sobre a escola, assim como a democracia não é a criação de conselhos e tampouco a eleição de diretores, práticas presentes na administração de Diadema. Para construir a Escola Inclusiva, as Políticas Públicas de Educação têm que prever investimentos nas estruturas físicas, nos humanos e nas condições materiais de trabalho. Porém não basta equipar escolas com salas multifuncionais ou de recursos, se a responsabilidade pela implantação de projetos emancipatórios não for um comprometimento de todos. Por isso mesmo, ela exige formação continuada e sistemática.

Todos os professores entrevistados concordaram, no entanto, que a formação docente em serviço, tanto para professores especializados quanto aos capacitados, deve ser sistemática e contínua. Para eles, especificidades na formação não podem eliminar uma base ampliada comum, o que sugere ser esta uma solicitação, a partir da implantação do ensino fundamental regular na rede municipal. Esta solicitação é requerida pelos professores especializados, porém, observou-se que há dificuldades no sistema de ensino da cidade pesquisada, para garantir o oferecimento dos cursos em horário de serviço, diante da organização de trabalho que comporta duas ou mais jornadas.

Os depoimentos manifestaram, de forma inequívoca, que a formação inicial e continuada isoladamente não são suficientes para mudar o cotidiano da escola. Enquanto as escolas não tiverem, de fato, um projeto emancipatório consolidado na gestão democrática, a função de parceria resulta em papéis de “tarefeiros”. Neste descompasso, a exclusão recai sobre a culpabilidade dos próprios alunos com NEE e a atuação dos professores especializados reclama formações específicas, como meio de acolher o outro, como responsabilidade unicamente destes profissionais.

Este mesmo descompasso é visível na formação inicial, ofertada nos cursos de licenciaturas em nível superior, que precisam também se aproximar na consolidação dessas parcerias com as escolas públicas, na superação da dicotomia entre teoria e prática. Sem reproduzir o modelo de atribuir para alguns o papel de “produtores” do conhecimento, os

professores das instituições de nível superior, enquanto que a prática fica na responsabilidade dos “executores”, os professores da escola básica..

Ao mesmo tempo, não é possível promover cursos que subsidiem a demanda das escolas regulares e, neste ponto, a consolidação das parcerias precisa ser um trabalho que integre para além da “ação colaborativa”. A ajuda tem que expressar uma ação integradora, consubstanciada em objetivos comuns e calcada numa educação emancipadora.

É preciso reafirmar, no entanto, o papel dos sistemas de ensino na formação continuada e do compromisso das instituições de ensino superior contra o projeto mercantilista de agências internacionais, que subsidiam as formas de organização discriminatória dos sistemas educacionais nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Como afirma Silva (2000, p.167): “[...] a palavra ‘parceria’ supõe justamente uma troca entre iguais, com um mesmo objetivo [...]” e essa construção não se viabilizou na organização de cursos proposta por Diadema. A oferta pontual de cursos com participação de professores na posição de “multiplicadores”, cujas temáticas podem não seguir os objetivos do projeto das escolas ou do centro especializado, pode gerar resultados contrários ao pretendido, assim como cursos pontuais oferecidos de forma assistemática podem representar riscos que contribuem para a sustentação da gestão centralizada, na medida em que, ao abrir mão de um planejamento a curto e médio prazo, marginalizam as escolas das decisões.

Além disso, alertam parte dos entrevistados que as parcerias na prática têm representado a hierarquia do saber de uns sobre o saber do outro, o que elimina o sentido de parceria. Esta prática tem acentuado a transferência dos alunos com NEE para os professores especializados. A crítica de segregação feita às Escolas Especiais se estende às Escolas Regulares, agora legitimadas pela atuação dos professores especializados. As atribuições definidas na Res. CNE/CEB 02/2001 confirmam esta relação hierarquizada e reafirmam a história de atuação, em paralelo a esses profissionais nas escolas regulares.

Já se discutiu que os termos integração e inclusão não são dissociados e a importância de se incorporar o sentido da complementariedade desses termos são como duas faces de uma mesma moeda. O movimento da inclusão mobiliza ações integradoras, como forma de se superar a dicotomia da Educação Especial e da Comum, já que, em 1989, Mazzotta alertava sobre este fato, no sentido de identificar as necessidades específicas dos alunos e promover os apoios necessários, mesmo em meios considerados segregados. Até porque a exclusão não se dá exclusivamente pela educação ministrada nesses meios, ela atravessa o domínio do

discurso do “politicamente correto” e avança pelos currículos escolares, pelas avaliações, pelas formações continuadas, enfim, por práticas educativas que podem ser discriminatórias.

Se em Diadema, uma cidade que apresenta uma continuidade crescente de ações, implantadas, para garantir a inclusão de alunos de alunos com NEE, e que conta com professores especializados em nível superior, e as dificuldades mencionadas ainda não foram superadas, mesmo com o investimento feito em sucessivas Gestões de Governo, é possível dimensionar a gravidade dessas dificuldades, em relação às precárias condições econômicas e sociais de muitos municípios brasileiros, que possuem, às vezes, somente uma instituição privada para o atendimento de alunos com NEE, e muitas vezes, nenhuma instituição, nem pública nem privada.

Os sistemas de ensino precisam ter condições de exercer sua autonomia na forma de promover suas Políticas Públicas de Inclusão. Em relação à Educação Especial, é importante haver serviços de apoio conectados às necessidades específicas de cada escola. Também é necessário investir na formação docente; porém, a gestão escolar e o projeto político pedagógico têm que contestar o modelo capitalista neoliberal, que prega o individualismo e a meritocracia como sinônimos de competência.

A democracia e o PPP emancipatório são elementos imprescindíveis contra a concepção de trabalho educativo, que tenta enquadrar a escola no papel de reprodutora do sistema econômico excludente, no qual o professor especializado ganha a dimensão daquele que:

[...] encarregado da inculcação como digno de transmitir o que ele transmite, por conseguinte autorizado a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas, a instituição confere ao discurso professoral uma autoridade estatutária [...] (BOURDIEU, 1982, p.121-122).

O sistema de ensino, nesta condição, reafirma a transposição da lógica de mercado para a educação e facilita o acirramento da competitividade que seleciona uns e descarta outros. O papel dos professores especializados como catalisadores, facilitadores do pensar e do fazer pedagógico na perspectiva do modelo social nos termos de ODEH (2000) e MITTLER, (2003), impõe aos sistemas uma formação, não só adicional e compensatória, mas com mudanças profundas do trabalho pedagógico na superação de uma escola desigual.

Em função das considerações feitas quanto à atuação dos professores especializados na articulação da Escola Inclusiva, a pesquisa realizada nos permite afirmar:

1 - A atuação do professor especializado unicamente não contribui para a articulação do aluno com NEE, podendo, inclusive, reafirmar a dicotomia existente entre a Educação Especial e Comum.

2 - Articular o professor especializado no projeto escolar é uma ação que precisa emergir das necessidades intrínsecas da escola; portanto, a gestão democrática e a autonomia são elementos relevantes para a consolidação deste processo. Não se realizam “parcerias” pela ação padronizada de atendimentos em rede, inclusive pela própria dificuldade em garantir uma normatização da ação pedagógica do professor especializado em diferentes unidades escolares, com diferentes grupos sociais. O trabalho em parceria entre as escolas e professores especializados tem que ter proposituras flexíveis, que atendam às demandas específicas de cada unidade de ensino.

3 - Avanços no processo de inclusão é expressão da intencionalidade do projeto da escola, viabilizada pela legitimidade do professor especializado no cotidiano escolar. Os obstáculos para sua efetivação não são culpa exclusiva do professor especializado, mas eles se localizam, fundamentalmente, na dificuldade dos sistemas de ensino de promover mudanças estruturais na sua forma de funcionamento, diante da “falsa” autonomia escolar. Essas mudanças passam pela formação do coletivo escolar de forma sistemática e contínua, e não apenas para temas pertinentes à educação especial. A formação de professores precisa superar a lógica do domínio das técnicas para o domínio do conhecimento nos campos filosófico-político-social e pedagógico, que englobe a discussão sobre o papel da escola no mundo capitalista, diante das precárias condições de uma população de alunos excluídos de condições dignas de viver.

4 – “[...] Por maior que seja, portanto, a autonomia da administração é sempre uma autonomia relativa, já que deverá estar sempre ligada aos objetivos da coisa administrada, que no capitalismo são os objetivos do capital [...]” (PARO, 2005, p.75); logo, a busca pela autonomia da escola precisa da gestão democrática que favorece a descentralização do poder opressor que controla as escolas nos seus currículos, nas suas metodologias, no seu material didático, nas suas avaliações. Há necessidade da centralização na distribuição justa dos recursos financeiros, na melhoria das condições físicas e de trabalho dos professores, na valorização da carreira docente, na justa superação das desigualdades existentes entre escolas centrais e de periferia, no acesso aos bens materiais e humanos, enfim, elementos que favoreçam uma educação para todos e reafirme as identidades escolares locais e regionais.

5 - A formação de professores especializados e capacitados é outro desafio frente à lógica de mercado, que naturaliza as desigualdades sociais e impede uma discussão mais aprofundada sobre o significado do projeto emancipatório na gestão democrática. Mesmo em cidades, como Diadema, com intenso investimento na gestão democrática, esse aprendizado não ocorre pela via da transmissão. É preciso vivenciar a democracia, participar, intervir, criticar, avaliar e, portanto, favorecer que a liberdade e a autonomia sejam de fato práticas sociais. Ocorre que as tendências propagadas por agências internacionais, em especial o Banco Mundial, legitimadas pela divulgação em massa da ideologia das competências, corrobora para perpetuar, de forma mascarada, a exclusão e a desigualdade, sob o pretexto de uma gestão democrática representativa, cuja representatividade facilita o controle do educador-cidadão, na contramão do cidadão-educador. De acordo com Santos, no contexto da mais-valia econômica, a relação de poder estabelece que “[...] Quanto menos o trabalhador for só trabalhador, mais viável se torna o trânsito político e simbólico entre o trabalhador-cidadão e o cidadão-trabalhador [...]” (1999, p.273-274).

A politização fica em plano secundário, ressaltando-se a urgência de formação continuada sob a alegação dos índices de reprovação e exclusão escolar. Não se discute a qualidade das formações; valoriza-se a quantidade e ajusta-se os resultados desse processo ao ranqueamento das Avaliações Nacionais e Estaduais, identificando-se as escolas competentes das “reprovadas”.

6 - Como as Políticas Públicas de Inclusão no atendimento de alunos com NEE, não conseguem superar o modelo clínico, o papel do professor especializado ganha a importância para realizá-lo por meio de orientações colaborativas em parcerias pedagógicas. Contudo, a influência da formação inicial destes professores, no modelo clínico, é também enraizada nos professores capacitados, o que coloca em risco as próprias orientações dadas no cotidiano escolar. Agrava este processo a manutenção das instituições privadas, conveniadas com o serviço público, que significam subjetivamente uma extensão dos serviços de apoio especializado. Porém, essa extensão não significa ruptura de concepções e práticas educativas nessas instituições privadas, mesmo numa Cidade que busca realizar convênios técnicos compatíveis com suas políticas educacionais.

7 - As escolas inclusivas têm sido sinônimo da presença de serviços de apoio especializado, alguns deles denominados de salas multifuncionais (PDE/2007; Política Nacional de Educação Especial/2008). Pela importância dos serviços de apoio, é preciso identificar o que

são serviços de apoio especializado no universo de alunos encaminhados para a Educação Especial, principalmente quando são designados todos aqueles com necessidades educacionais especiais. Agrava-se a identificação dos alunos com NEE, o encaminhamento daqueles que, de fato, se beneficiariam do atendimento em salas multifuncionais Apoio especializado é um termo esclarecido por Carvalho, quando afirma:

[...] o apoio especializado será sempre necessário, seja ao próprio aluno, ao seu professor, principalmente se do ensino regular, ou à sua família. É importante que no projeto pedagógico da escola tais apoios estejam pensados para que se organizem espaços físicos adequados, com horários previstos para os atendimentos. Considerando-se que, atualmente, nossos professores sentem-se despreparados para o trabalho integrado, certamente precisarão de ajuda e apoio para darem as respostas educativas necessárias à aprendizagem de todos os alunos [...] (1997, p.93-94).

A implementação de serviços de apoio não pode ser apenas uma decisão centralizada dos gestores da Secretaria de Educação; eles precisam ser ofertados em quantidade e qualidade, de acordo com as necessidades do projeto da escola. Não necessariamente os serviços de apoio se esgotam nos professores especializados na Educação Especial. A autonomia pedagógica da escola calcada na gestão democrática imprime solicitações diferenciadas e investimentos necessários.

8 - O termo “ação colaborativa”, previsto no art. 8º da Res. CNE/CEB 02/2001, não contribui para a consolidação de parcerias pedagógicas. A hierarquia superior/inferior estabelecida entre professores especializados e capacitados é confirmada na diferenciação dos saberes específicos, valorizados nos depoimentos dos professores. Quanto ao trabalho, também se constata a transferência de responsabilidade, transparecida no esforço dos professores especializados em conquistar espaços nas escolas, seja para desenvolver o processo de aprendizagem, ou mesmo para dar sustentação na permanência dos alunos com NEE em sala de aula regular. É depositada nos professores especializados, essa competência e, na medida em que se modifica a forma de atuação, especialmente do professor itinerante, há uma busca constante de informações sobre as diversas áreas da deficiência.

Ainda que os conhecimentos específicos sejam atribuições dos professores especializados, essa forma de promover a ação colaborativa, seja através do professor itinerante ou os das salas especializadas, têm demonstrado que os conhecimentos não são integrados àqueles dos professores capacitados de forma coletiva na expressão do projeto da escola. A ação colaborativa se limita ao plano de aula do professor na adequação de

atividades aos alunos com NEE, o que pouco subsidia uma mudança de mentalidade, visto que cabe ao outro, determinar o que deve ser executado. A parceria implica em discutir, investigar, propor, avaliar conjuntamente, o que não é possível num processo cuja dinâmica é apreendida semanalmente, em encontros de duração média de 3 horas na escola e não especificamente, com o professor. A demanda de alunos em algumas escolas dificilmente se limita a um professor e um aluno, como vem sendo realizado.

9 – Agregar neste processo as dificuldades observadas no desempenho dos alunos, diante das orientações colaborativas dos professores itinerantes, exige o encaminhamento dos alunos para as salas especializadas do CAIS. Tal situação representa a sobreposição de apoios especializados para um mesmo aluno e manifesta a fragilidade das parcerias e da mudança das práticas pedagógicas no contexto escolar regular. A atuação dos professores especializados confirma o distanciamento das parcerias pedagógicas e a transferência de responsabilidade pela educação dos alunos com NEE para essas salas. As diferentes jornadas de trabalho dos professores impedem uma aproximação sistemática ou esporádica junto aos professores das salas especializadas, o que implica numa relação direta com o professor itinerante, que trabalha no contra-turno do professor dessa sala. A jornada de trabalho dos professores especializados – de 25 horas, no mínimo - garante encontros semanais para discussão do trabalho desenvolvido na semana e mensais, com todos os profissionais do CAIS. Essa organização é um avanço e uma valorização do trabalho dos professores especializados. Se, por um lado, os professores entrevistados têm convicção de que é preciso garantir este avanço nos encontros semanais, por outro lado, ponderam corretamente que o trabalho nas salas especializadas precisa ser redimensionado, diante da demanda de alunos da Educação Especial.

10 – O grande desafio das salas especializadas é contemplarem o sentido da inclusão e integrar-se no projeto da escola. A configuração das salas especializadas num Centro é viável, na medida em que sua demanda tenha outras necessidades, não atreladas, especificamente, ao processo de escolaridade. Historicamente, as salas de recursos e as classes especiais foram “anexas” nas escolas regulares, o que contribuiu para gerar uma demanda de alunos, não necessariamente com deficiência. Constatou-se, na pesquisa, que esses serviços especializados ainda hoje contribuem para legitimar o fracasso escolar de crianças oriundas das camadas sociais mais empobrecidas. O risco de se repetir essa ação, possivelmente, possa ter sido a razão para a centralização das salas num Centro especializado. No entanto, a

intenção de não favorecer o encaminhamento desorganizado de alunos para o atendimento especializado não é garantido apenas pelo deslocamento dos serviços de apoio. A presença de alunos com NEE em escolas regulares não implica, necessariamente, em serviços de apoio e tampouco os serviços do professor itinerante e as salas de recursos e apoio pedagógico são, “a priori”, considerados as melhores alternativas para atender às especificidades do alunado da Educação Especial que é tão heterogêneo pela multiplicidade de aspectos que designa os educandos com NEE. Faço minhas as palavras do Prof. Mazzotta, quando ele afirma, frente a sua prática profissional que: “[...] o recurso mais adequado será aquele que for mais compatível com as necessidades educacionais e a situação ambiental total de cada aluno o que, nem sempre, é fácil avaliar[...]” (MAZZOTTA, 1982, p.58).

Considero que os aspectos levantados nesse trabalho reafirmam a relevância dos serviços de apoio especializado para todos os alunos, quando se deseja de fato construir uma Escola Inclusiva. A existência de serviços de apoio especializado em Diadema contribui com a inclusão provavelmente no nível físico e funcional. Quanto à inclusão social, esta ação não é uma responsabilidade somente do professor especializado, ainda que ele possa contribuir na discussão na ação direcionada à integração social. Isto implica em aceitar o outro, integrá-lo de forma ativa no reconhecimento de um outro igual, cuja aceitação não passa pela imposição legal, mas envolve cumplicidade, engajamento, solidariedade e a possibilidade de humanizar-se e se indignar, diante de toda forma de exclusão e opressão.

Como justifica Glat (1997), essa é uma questão de grande complexidade política e social, pois podemos obrigar as escolas a receber alunos com NEE, porém, não conseguimos obrigá-las a se tornarem amigos e tampouco reconhecer sua condição de trabalhadores engajados num mundo capitalista que a todos devora.

Os discursos que sustentam a Escola Inclusiva precisam incorporar as concepções de integração e inclusão. Elas não são práticas excludentes e tampouco discordantes; na realidade, a expressão dessas ações é que permite dissociar o sentido de uma escola para todos. No complexo e multifacetário processo de incluir todos, o combate às formas desiguais e excludentes a que fica exposto o conjunto de crianças deve mobilizar a comunidade escolar e, portanto, a democratização da gestão, como caminho necessário para uma educação emancipatória.

O desafio na reforma do sistema de ensino é conscientizar todos os setores e segmentos sociais envolvidos e, neste sentido, o papel da educação especial vem confirmar esta premissa na condição de promover, de instrumentalizar as pessoas com NEE a ser

cidadãos que lutem por direitos e por condições socialmente mais dignas. A Escola Inclusiva precisa desenvolver os serviços de apoio necessários, sem realizar a ocultação da reinserção precária, daqueles alunos historicamente alijados do processo de escolarização nas escolas regulares.

Na lógica das políticas econômicas, as relações sociais têm descaracterizado o papel do trabalho e do capital e, nesta condição, o sentido de educação inclusiva tem favorecido formas antidemocráticas de gestão, legitimadas pela manutenção do poder hierarquizado e de formas mascaradas de inclusão.

A atuação dos professores, com seus diferentes e complementares saberes, precisa adentrar a estrutura e a organização do trabalho pedagógico na superação do conceito de homogenia, mesmo quando valorizamos a diferença e a igualdade, de tal forma que, como Santos (2008, p.462), possamos afirmar que: “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza [...]”.

Apesar das contradições do sistema entre a implantação de serviços de apoio e a manutenção de práticas discriminatórias, é preciso considerar o sentido dos serviços de apoio especializado e, principalmente, o papel destes serviços no projeto de cada unidade escolar que pode ser emancipador.

Concluindo esse trabalho, pode-se afirmar e propor que a temática precisa ser aprofundada em outros estudos comparativos, envolvendo outros sistemas de ensino e outros atores na avaliação processual desses serviços. Não se trata de estabelecer níveis de aprovação e/ou reprovação dos serviços implantados num Brasil, que comporta tantos outros “brasis” em sua realidade tão diversa: social, cultural e economicamente. A questão não está em inserir ou retirar os serviços de apoio; a proposta é avaliar os serviços de apoio como parte intrínseca dos projetos das escolas. Os serviços de apoio em parcerias com o plano escolar precisam ser singulares, respondendo às necessidades específicas de cada unidade de ensino. Assim, a atuação dos professores especializados, ao nortear as Políticas Públicas de Inclusão, pode revelar uma faceta significativa da Gestão Democrática, da Liberdade, da Igualdade e da Inclusão, primordiais contra toda forma de opressão, pois acredito, como Paulo Freire, que:

[...] não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos [...] (2000, p.125).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. O que significa inclusão? Entrevista disponível em < <http://www.crmariocovas.sp.go.br>>. Acesso em 24 de novembro de 2008.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J.G. (Org.), **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A condição humana**. 10ª edição. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, n.º 21, março, 2001, p. 160-173.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos Sociais e Política Educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, p.13-36, 2003.

ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, M.G., NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 7ª edição. São Paulo: Cortez, p. 31-80, 1999.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo, GAUDÊNCIO, Frigotto (orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

BELLONI, Isaura et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em avaliação profissional**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e democracia**. São Paulo: Lua Nova, n.33, p.05-16, 1993.

_____. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **Cidadania e Direitos Humanos**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. N.104. São Paulo: Cortez, p.39-46, jul/1998,

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Igualdade e Liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 4024** de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 5692** de 11 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Livro 1).

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Populacional**. Relatório, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer CNE/CEB n.º 17** de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Relatório, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, abril de 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Parecer CNE/CP nº 5** de 26 de janeiro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3 de 14 de maio de 2006. Brasília: Diário Oficial da União, 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Censos Escolares**. Brasília: MEC/INEP, 1998, 2004, 2005, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Informativo virtual INEP**. Ano 4, n.140, junho de 2006 Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/Seesp, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de julho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Federal nº 6.571** de 18 de setembro de 2008. Brasília, DF. Diário Oficial de União de 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Censo Escolar, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/básica/censo/default.asp> acesso em 13 de janeiro de 2008.

BRUNO, Lúcia. Educación Y Poder. In: MARTINEZ, Deolidia , et al. **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿ nuevos sujetos?** 1ª. Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, p.91-112, 2006.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 1ª. Edição. São Paulo: EDUC – Editora da PUCSP, 1993.

_____. **A produção científica e a educação especial: algumas considerações críticas**. Integração. Brasília: v.5,n.14, p.22-25, 1994.

_____. **A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial**. In: In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, p.57-61, 1997.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba, São Paulo: v.3, n.5, p.7-25, 1999.

_____. **A Inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo: Memnon edições, v.9, n.54, p.21-27, 2001.

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, M.G., NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 7ª edição. São Paulo: Cortez, p. 11-30, 1999.

CAMPOS, Casemiro de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Autores Associados, v. 13, n.37, p.45-56, jan/abr/2008.

CANGUILHEM, George. **O normal e o patológico.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos os “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, I.; YAZBEK, M.C. **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: EDUC, p.17-50, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia.** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

COMPARATO, Fabio Konder. **O princípio da igualdade e a escola.** Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. N.104. São Paulo: Cortez, p.47-57, jul/1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o pensamento político.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas; São Paulo: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Cidadania Menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

DUNN, Llyod M. **Crianças Excepcionais.** Rio de Janeiro: Livro Técnico, v.1, 1973.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense –Universitária, 1986.

_____. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 9ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Graal edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação.** 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 37ª edição. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

GENTILI, Pablo. **Adeus à Escola Pública:** a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.) .Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 5ª. Edição, Rio de Janeiro: Vozes, p. 228-252, 1999.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2002.

GLAT, Rosana. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, p.196-201, 1997.

GLAT, Rosana. **Inclusão Total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília, v.8, n.20, p.24-29,1998.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração.** Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n.º 24, p.21-27,2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia M. Da segregação à educação inclusiva uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista de Educação Especial.** v.1, n.1. Brasília, DF, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação**. v.6, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, p. 13-20, 2006.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, M.D.; FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista da Faculdade de Educação** Universidade Federal de Santo Maria. v.32, p.343-356, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, L. de M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 15-35, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e a participação sócio política**. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KRUPPA, Sonia Maria Portela. As linguagens da cidadania. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, p.13-40, 2001..

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Carlos. **El Capital: crítica de la economía política**. Tomo I. Habana: Editorial de Ciencias Sociales. 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. 1ª. Edição. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo.** Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação Inclusiva – uma escola para todos. In: **Seminário Surdez: desafios para o próximo milênio.** Rio de Janeiro: INES – Divisão de Estudos e Pesquisas, v.1.p-25-28, 2000.

_____. **Alunos Especiais.** Educação On Line, São Paulo: 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>, acesso: em 20 de novembro de 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva.** Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília. Mimeografado.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: **Revista Integração.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n.º 24 / 2002.

MINDRISZ, Rosely Katz. **A Tirania do QI: o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental.** Dissertação (mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** 16ª edição, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda-EPU, 2004.

MRECH, Leny Magalhães. Faces e contrafaces: o diferente no escrito – uma leitura psicanalítica do livro – Ensaio sobre a Cegueira de José Saramago. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, p.111-130, 2001.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1992.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no Hemisfério Sul e a integração não – planejada: implicações para as propostas de integração escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília: UNESP – Marília - Publicações, p.27-42, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (Orgs). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, p.69-100, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/legis>. Acesso em 20 de dezembro de 2007.

PARO, Victor Henrique. Administração Escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, p. 57-72, 1999.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 13ª edição, São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **A teoria do valor em Marx na educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.11-23, jul/dez.2002.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PICCHI, Magali Bussab. **Da Integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum da rede de ensino do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros da inclusão escolar**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p.17-52, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996**. 2000. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas**. In Revista UNDIME RJ. Ano III, n.º 1, I semestre de 2002.

PRIETO, Rosângela G. SOUSA, Sandra L.S. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, p.123-137, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli et. alli. Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com qualidade e a formação docente. **Relatório de Pesquisa**. São Paulo: FEUSP/FAPESP, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a

Educação Especial. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, p.125-152, 2003.

REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria de Educação Especial/MEC, edição especial. Brasília, v.4, n.1 2008, ISSN 1808-8899.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p.81-88, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. 6ª. edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada: o debate contemporâneo**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Instituto Dom Quixote, p. 77-92, 1992.

SILVA, Shirley. **Educação Especial: um esboço de política pública**. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Adaptações curriculares em tempos de escola inclusiva: cultura escolar em foco. p.1-13, 2004. (texto xerocopiado).

SILVA, Luciene Maria. A deficiência como expressão da diferença. In: **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n.44, p. 111-133, dez.2006.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos (org.) **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: mediação, p. 07-20, 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, p.45-56, 1999.

SAWAIA, Bader (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª.edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Tailândia, 5 a 9 de março, 1990.

UNESCO.Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca** e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Márcia (Orgs.) As dimensões do projeto político pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, p. 45-68, 2001.

VELHO, Gilberto. **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

VIZIM, Marli. **A representação da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

WANDERLEY, Mariângela Belfore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4.edição. Rio de Janeiro: Vozes, p.16-26, 2002.

Documentos oficiais da rede de ensino de Diadema

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Informativo Municipal, fevereiro 1984

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Informativo, fevereiro 1986.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Documento Informativo Municipal. Número Especial de Fevereiro, 1986.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Boletim Estatístico. Diadema, 1988.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Jornal de 3 de dezembro de 1988.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Boletim Estatístico de 1988.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Avaliação da Administração, ano de 1989.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Folder. E.E.M. Olga Benário Prestes, 1989.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Fundamentos da proposta para a Escola de Educação Especial de Diadema, 1989.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Avaliação da Administração – Ano 89 e Plano de Ação para 90. P.M.D., 1990.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Lei Orgânica do Município. P.M.D., 1990.

DIADEMA. Plano de Metas, 1990. P.M.D., 1990.

DIADEMA. Projeto Pé na Rua, 1990. P.M.D., 1990.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Lei Ordinária 1.166 de em novembro de 1991.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Avaliação da Gestão 89/92.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Documento – Planejamento Estratégico, junho, 1993.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Lei Municipal nº. 1.276 de 1993.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Educação Especial – Avaliação 1993.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Municipais de Diadema, 1993.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Documento Avaliação-Divisão de Educação da Criança - ano de 1993, publicado em 1994.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Cartilha elaborada pelo Serviço de Educação Especial, em 1994.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Integração do deficiente da escola pública - manual de orientação, 1994.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Diadema uma cidade de direitos, setembro 1995.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Diadema cada dia melhor – Informações gerais, dezembro de 1995.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Histórico da educação especial, 1996.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. A Educação Especial na Política Educacional de Diadema – 1996.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Avaliação do Trabalho do SEJA pela equipe de professores itinerantes, 1996.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Folder Diadema – SECEL, 1996.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Escola: um espaço de cultura – Educação Especial: a ousadia de construir os caminhos de integração. Caderno série Formação Permanente, 1996.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Revista Investir em Gente é que faz a diferença – dezembro de 1996.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Regimento Comum das Escolas Municipais de Diadema, dezembro 1996.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Lei Complementar Municipal nº 071 de 1997. Estatuto do Magistério, de 19 de dezembro de 1997.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Documento Escola, 1997.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Departamento de Educação, Cultura e Esporte. Relatório das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Educação Especial no ano de 1997.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Plano de Educação Municipal da rede pública de Diadema, 1998.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Mapeamento Numérico do Serviço de Educação Especial, 1998.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Retratando o Currículo da Rede: primeiro olhar – agosto/1998.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Programa do Serviço de Educação Especial – SECEL/DEPED, 1998.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Serviço de Educação Especial - Programa de Integração. Avaliação do primeiro semestre – 1998.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Fluxograma do Serviço de Integração e Organograma do Serviço de Educação Especial – 1998.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Reflexões sobre o atendimento à rede municipal de Educação Infantil e Fundamental, agosto 1998.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Serviço de Educação Especial: Avaliação e Metas. 1º semestre de 1999.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Informativo da Secretaria de Governo COMPEDE, 1999.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Educação Infantil também é fundamental, 2000.

DIADEMA. Prefeitura Municipal de Diadema. Ciclo de Premiação 2000 – Gestão Pública e Cidadania – Iniciativa da Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford com apoio do BNDES.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Serviço de Educação Especial Revista CAIS, 2000.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Normas regimentais básicas para as escolas municipais de Diadema. Diadema, 2000.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Análise da situação dos serviços na Divisão de Educação Especial – Diadema – ano 2000, jan.2001.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Projeto Adolescente Aprendiz, 2001.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Relatório sobre as condições da EJA, 2001.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Plano de Ação Pedagógica – PAP, versões 2002 e 2003.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Plano de Formação: reflexões necessárias diante do desafio de educar a todos na diversidade social, maio de 2002.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Normas Gerais e Únicas na Administração das Escolas Municipais, 2002.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento: as características e os impasses da inclusão, 2002.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Divisão de Educação Especial, julho de 2002.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Programa de formação permanente – ensino fundamental regular. Grupo de Intervenção Metodológica 2003.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Resolução SECEL 001/2003. Diadema: SECEL, 2003.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Jornal do DEPED - Diadema faz escola. Nº 1, set. 2003.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Concepção de Currículo da Educação Municipal de Diadema – 2004.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Projeto: Caminhos para a Inclusão Social: múltiplas leituras no olhar da diferença, junho 2004.

DIADEMA. Boletim da cidade. Ano 1, n.º 8, Informativo da Prefeitura de Diadema, jun./04.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Caderno da Educação Especial, dezembro 2004.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Resumo mensal do professor itinerante, 2004.

DIADEMA. SECEL. Diário na Escola. GIM Grupo de Intervenção Metodológica - Gestão 2001-2004. Jornal Diário do Grande ABC, 2004.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Diadema - QME março/2004 e 2005.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Programa Creche Lugar de Criança. Diadema, março de 2004.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Centro de Atenção à Inclusão Social - CAIS. Diadema, abril de 2004.

DIADEMA. Prefeitura Municipal. Ofício 390 de 4 de julho de 2004, Relatório de Ações da Fundação 2001, abril de 2004.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Programa Ação Compartilhada – Diadema – Cidade de Todos, 2004.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. Boletim da Cidade. Informativo da Prefeitura de Diadema. Ano 1, n.º 8. Junho/2004.

DIADEMA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Departamento de Educação. Programa de Formação Permanente: Diadema faz escola. Diadema, Dez./2004.

DIADEMA. Diário na Escola – Diadema – Política de Educação Especial – Diadema faz Escola, dez.2004.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação de Diadema. GIM- 2005. Grupo de Intervenção Metodológica, 2005.

DIADEMA. Prefeitura Municipal de Diadema. Organograma da Prefeitura de Diadema – 2006 <www.diadema.sp.gov.br>, acessado em 28 de fevereiro de 2006.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação de Diadema. Proposta do Setor de Adaptação de Material Pedagógico (SAMPe) para o Plano Político Pedagógico (PPP) do CAIS – 2006, maio 2006.

Sites consultados

<http://www.stm.sp.gov.br/info_munic/diadema.htm <acesso em: 23 de junho de 2004>

<<http://www.seade.gov.br/cgi-bin/perfil/request.ksh?PM24669>. Perfil Municipal de Diadema <acesso em: 03 de agosto de 2008>.

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat> <acesso em: 21 de maio de 2006>.

<<http://www.consorcioabc.org.br/prefeituras.htm> <acesso: em 05 de julho de 2008>.

<<http://www.ciadedancas.apbd.net/programassociais/maonaroda.htm> <acesso: em 24 e maio de 2008>.

<<http://www.diadema.sp.gov.br>> acesso em: 28 de setembro de 2008>.

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista

Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS)

Entrevistadora/as:

Entrevistado/a:

Data:

Início:

Término:

Local em que foi realizada a entrevista:

1. O que você conhece da história da educação especial em Diadema?
2. O que você conhece sobre a criação e história do CAIS?
3. Como você avalia o CAIS quanto aos aspectos:
 - 3.1 Estrutura física (alterações, adaptações, ampliações, barreiras arquitetônicas, espaços pedagógicos)
 - 3.2 Recursos Materiais (mobiliário, livros, Cds, computadores, jogos)
 - 3.3. Estrutura Administrativa (gestão, periodicidade das reuniões, recursos financeiros)
 - 3.4 Recursos Humanos (professores, vigias e merendeiras, auxiliares administrativos)
 - 3.5 Acessibilidade
 - 3.6 População atendida
4. Em uma semana típica, quais atividades você desenvolve neste Centro? Quanto tempo você dedica, aproximadamente, a cada uma delas?

Atividades	Tempo

5. Além do trabalho desenvolvido nas SR, SAP e itinerância, há outras ações realizadas no CAIS (projetos, por exemplo)? Descreva-as. Você participa de alguma dessas ações/ se sim quais? Estas atividades estão previstas no computo de sua carga horária de trabalho semanal?
6. O CAIS faz parcerias com a comunidade? Se sim, quais e como? Esta participação está instituída formalmente?
7. Comente sobre a convivência entre os professores das diferentes áreas e diferentes serviços (professores itinerantes etc.) neste Centro.
8. Todos os alunos atendidos por você estão matriculados nas escolas comuns? Se sim, são alunos de que sistema de ensino? Se não, por quê? Qual sua origem?
9. O CAIS tem um Projeto Pedagógico? Se sim, explore seus objetivos, como foi feita sua construção e quem participou de sua elaboração.
10. (caso já tenha sido respondida na anterior) Há articulação entre o CAIS e as escolas comuns? Se sim, descreva-a e avalie-a, inclusive apontando sugestões.
11. Você sabe quais foram os objetivos deste Centro na gestão 2001-2004? Do que foi previsto, o que já se concretizou? E para a gestão seguinte o que está previsto?
12. Houve mudanças nas diretrizes, nos princípios e objetivos deste Centro desde a sua fundação? Se sim, como se deu este processo?
13. Que outras ações você conhece para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais além do CAIS em Diadema ou nos municípios circunvizinhos?
14. Você conhece a escola especial “Olga Benário Prestes”? Já esteve lá? Se você a conhece qual sua opinião sobre este serviço? (se isto não tiver sido citado na questão acima)
15. Há momentos de trocas entre o CAIS e a escola especial “Olga Benário Prestes” (Algum tipo de trabalho pedagógico sistematizado entre CAIS e Olga)? Se sim, descreva-o e avalie-o, inclusive apontando sugestões.

16. Há atendimentos a esta população em outras secretarias da PMD? Há articulação entre as diferentes secretarias da PMD e o CAIS? Se sim, como ela ocorre?
17. Quais serviços e programas oferecidos no município, referentes a este segmento, que você aponta como mais bem utilizados pela população, em termos qualitativos e quantitativos? Destes, quais você destacaria? Por quê?
18. Você conhece o COMPEDE? Se sim, participa ou já participou deste Conselho? Como avalia a atividade desenvolvida por seus membros?
19. Quais são as maiores dificuldades para se ampliar a participação da comunidade escolar nas principais decisões deste Centro?
20. Como se realiza o planejamento das atividades neste centro (atividades pedagógicas, de formação continuada, atendimento no Centro e nas escolas, etc.)?
21. A SECEL promove ou facilita algum tipo de formação específica para os profissionais que atuam no CAIS? Se sim, qual? Qual a periodicidade? Como você o avalia? Indique as necessidades que ainda não foram atendidas?
22. Em sua opinião, quais são os saberes necessários para os professores atuarem no CAIS na função que exerce (Sala de recursos; Sala de Apoio Pedagógico; Serviço Itinerante; Atendimento à Comunidade; Direção; etc.)
23. Em sua opinião, que fatores são responsáveis pela garantia da aprendizagem do aluno com necessidades especiais em classes comuns?
24. Você conhece outras propostas de inclusão escolar? Se sim, de onde? Compare-as com o trabalho desenvolvido em Diadema e avalie essas propostas?
25. O que você entende por educação inclusiva? Você considera a educação em Diadema inclusiva? Justifique.
26. Você considera que o CAIS oferece atendimento especializado de qualidade? Justifique.
27. (Caso já tenha sido respondida) Quais sugestões você propõe para aprimorar o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais em Diadema?
28. Há alguma outra coisa que ainda queira estar explorando?