

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

SOLANGE SANTANA DOS SANTOS FAGLIARI

**A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:  
ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**

São Paulo

2012

SOLANGE SANTANA DOS SANTOS FAGLIARI

**A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:  
ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**

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

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo

2012

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 Fagliari, Solange Santana dos Santos  
F155e A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal / Solange Santana dos Santos Fagliari; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2012.  
266 p. ils.; tabs.; anexos; apêndice

Dissertação (Mestrado – 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. Educação inclusiva 3. Inclusão escolar I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.

---

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Nome: FAGLIARI, Solange Santana dos Santos

Título: A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:  
ajustes e tensões entre a política federal e a municipal

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

Aprovada em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto  
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo  
Universidade de São Paulo (USP)

*Ao Fernando,  
com todo o amor.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, impossível seria explicitar os tantos porquês.

À Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, por sua valiosa contribuição na orientação desta pesquisa. Seu rigor e seriedade combinados com profissionalismo e atenção me fizeram admirá-la ainda mais como educadora e pesquisadora.

À Profa. Dra. Mônica Kassar e ao Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, pela leitura atenta de meu trabalho, sobretudo pelas reflexões e tensionamentos desencadeados no exame de qualificação, que em muito contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer aos professores da Universidade de São Paulo com os quais tive o privilégio de conviver durante esse processo de construção de conhecimentos: Celso de Rui Beisiegel, Marília Pontes Spósito, Eduardo Marques e Rosângela Gavioli Prieto.

Ao grupo de orientação coletiva, coordenado pela professora Rosângela, pelos ricos momentos de estudo, partilha e amizade. Pelas contribuições advindas nos momentos em que minha pesquisa foi debatida.

À Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo, por ter autorizado a realização desta pesquisa e às gestoras da Seção de Educação Especial, sobretudo a que me acompanhou mais de perto durante esse percurso.

Aos profissionais da equipe de orientação técnica da Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo, pela disponibilidade em me conceder as entrevistas.

À equipe de orientação pedagógica, gestoras da Seção de Educação Infantil, equipes gestoras e professores das escolas que acompanho no município de São Bernardo do Campo, pelo apoio e incentivo recebido.

Aos familiares e amigos, meus sinceros agradecimentos, pelo encorajamento e acolhimento.

Aos meus pais, pelo dom da vida e, por desde cedo me ensinarem sobre o valor de estudar.

Ao meu querido esposo Agenor, pelo apoio incondicional e por fazer também seus os meus projetos. Por todo amor dedicado a mim e, sobretudo, por redobrar seus carinhos e atenções para com o nosso filho nos momentos em que estive ausente. Grata, ainda, pela tradução do resumo para o inglês.

Ao Fernando, filho amado, que durante esse processo, mesmo ainda criança, soube esperar, compreender os “tempos” que não lhe dediquei e, cheio de abraços, me reavivar, incentivando-me com seus carinhos e beijinhos.

*Em outras palavras, não costumo trabalhar privilegiando a perspectiva do poder, do sistema econômico e sua força política. Ao contrário, minha perspectiva de trabalho é a que tem em conta as contradições que fazem com que a força se torne frágil, que abrem brechas na armadura do Estado e dos sistemas (econômicos e políticos), que criam no interior do que parece forte e dominante o nicho de ação eficaz dos frágeis.*

***José de Souza Martins***

*A lei realmente pode estabilizar e legalizar uma mudança já ocorrida, mas a mudança em si é sempre resultado de ação extra-legal.*

***Hannah Arendt***

## RESUMO

FAGLIARI, S. S. dos S. **A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**, 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A perspectiva da construção de uma educação inclusiva em nossa realidade brasileira acentuou-se a partir dos anos 90, em um contexto desencadeado por reformas significativas que envolveram a educação básica e, mais especificamente, o ensino fundamental, com vistas a responder ao desafio de promover uma educação para todos. Com a democratização do acesso, em meio a essa diversidade de alunos que necessita ser incluída nos sistemas de ensino, encontra-se o público-alvo da educação especial. Se desde o final da década de 1980 o *locus* prioritário de atendimento desse público tem sido, preferencialmente, a classe comum, identifica-se, a partir de 2008, uma série de diretrizes e documentos legais que anunciam e induzem que a classe comum seja o seu espaço de matrícula. O documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, publicado em 2008, preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e foi reiterado em legislação posterior, regulamentadora do financiamento do atendimento educacional especializado. Diante do exposto, essa pesquisa investigou como o município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, ajustou sua política local – no período de 2009 a 2011 – às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como aos demais documentos orientadores emanados do governo federal. Em 2009, o município passou a ser administrado por um prefeito pertencente ao mesmo partido do governo federal; além disso, destaca-se o fato de o município possuir, desde a década de 1950, uma trajetória no atendimento ao público-alvo da educação especial. Com o intuito de alcançar os propósitos deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por meio da análise de legislação, de documentos produzidos pela Secretaria de Educação e Seção de Educação Especial e de entrevistas com a equipe de orientação técnica e gestora municipal da Seção de Educação Especial. A análise dos dados considerou os documentos orientadores e legais do governo federal e o referencial teórico concernente a políticas públicas, educação especial e educação inclusiva. A partir de 2009, o município definiu que a política de atendimento ao público-alvo da educação especial seria implementada de acordo com as diretrizes e normas oriundas do governo federal. Identificou-se uma reversão significativa dos serviços que operavam em uma perspectiva substitutiva, embora ajustes não preconizados no âmbito federal tenham sido operacionalizados no plano local. O ponto de tensão entre a política federal e a local ocorreu em relação à educação de surdos, pois, além de ser ofertado o atendimento educacional especializado em uma perspectiva complementar da educação infantil à educação de jovens e adultos, manteve-se a escola especial que atua em uma perspectiva substitutiva. Concluímos que a implementação dessa decisão, ajustar a política local às diretrizes federais, demonstrou ser tarefa bastante complexa, sobretudo em um município com trajetória e histórico de investimento público em serviços educacionais especializados; até o término desta pesquisa, ainda não havia sido possível implantar totalmente o modelo preconizado pelo governo federal no plano local.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Política educacional. Educação inclusiva. Inclusão escolar.



## ABSTRACT

FAGLIARI, S. S. dos S. The Special Education from the inclusive education perspective: adjustments and tensions between federal and municipal politics, 2012. Dissertation (MA) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

The perspective of building an inclusive education in the Brazilian reality has emphasized from the 90s, in a context triggered by significant reforms involving basic education and, more specifically, the elementary education, in order to answer to the challenge of promoting education for all. With the democratization of the access, in midst of this diversity of students that needs to be included in education systems, we can find the target people of special education. If since the end of the 80s, the priority locus of public service, has been preferentially, the common class, from 2008 were identified a series of guidelines and legal documents that announce and induce that the common class is the enrollment space. The National Policy on Special Education document from the inclusive education perspective, published in 2008, recommend the access, participation and learning of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness in regular schools, and reiterated in subsequent legislation, regulatory of the financing for educational specialized services. Given the above, this study investigated how the town of São Bernardo do Campo, Sao Paulo, has adapted the local policy – from 2009 to 2011 – to the guidelines recommended by the National Policy of Special Education from the inclusive education perspective and other documents originated from the federal govern. From 2009, the town was administrated by a mayor belonging to the same party as the federal government, and stands still, the fact that the town has since the 50s, a career of assistance to the target people of the special education. In order to achieve the purposes of this study, we chose a qualitative research, through the legislation analysis and documents produced by the Education Department and Special Education Section, as well as interviews with the technical orientation team and the municipal manager of the Special Education Section. The data analysis considered the legal and policy documents of the federal government and the theoretical references related to the public policy, special education and inclusive education. From 2009, the town defined that the policy of assistance to the target people of special education will be implemented in accordance with the guidelines and regulations originated from the federal government. A significant reversal of the services that operated in a replacement perspective was identified, although, adjustments not recommended by the federal government has been implemented at the local level. The tension point between the local and federal policy is related to deaf education, because, besides being implemented the specialized educational services in a complementary perspective of the infant education in comparison with young and adults education, has remained a special school that works in a replacement perspective. We conclude that the implementation of this decision, to adjust the local policy to the federal guidelines, demonstrated to be a very complex task, especially in a town with a career and a history of public investment in specialized educational services and until the end of this study, the model recommended by the federal government has not been possible to be fully implemented at the local level yet.

**Keywords:** Special Education. Educational Politic. Inclusive Education. School Inclusion.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Arena	Aliança Renovadora Nacional
Art.	Artigo
Asiite	Associação Santo Inácio para integração do trabalhador especial
Capsi	Centro de Atenção Psicossocial infantil
CMAEE	Centro Municipal de Apoio à Educação Especial
Cimeb	Centro Integrado de Educação Básica
CF/88	Constituição Federal de 1988
CMAPDV	Centro Municipal de Apoio ao Deficiente Visual
Cmape	Centro Municipal de apoio pedagógico especializado
Cmed	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CEB	Câmara de Educação Básica
Cenforpe	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
Corde	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emeb	Escola Municipal de Educação Básica
Emebe	Escola Municipal de Educação Básica Especial
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Emip	Escola Municipal de Iniciação Profissional
EOT	Equipe de Orientação Técnica
EOP	Equipe de Orientação Pedagógica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMABC	Faculdade de Medicina de Santo André, São Bernardo e São Caetano
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional de Educação de Sudos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEA	Núcleo Especializado em Aprendizagem
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PMSBC	Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
PEE	Programa Estimulação Essencial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE- EI/08	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Res.	Resolução
SBC	São Bernardo do Campo
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEC-SBC	Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo
SE-SBC	Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de escolas municipalizadas no município de São Bernardo no período de 1998 a 2004.....	34
Tabela 2 – Alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental, médio, educação profissional e na EJA em São Bernardo do Campo, ano 2011.....	36
Tabela 3 – Alunos matriculados na Educação Especial no município de São Bernardo do Campo, ano 2011.....	37
Tabela 4 – Identificação e classificação do jornal Notícias do Município utilizado para coleta de dados.....	46
Tabela 5 – Distribuição de bolsas de estudo concedidas no ano de 2008.....	134
Tabela 6 – Caracterização das classes integradas em São Bernardo do Campo no período de 1998 a 2009.....	184
Tabela 7 – Levantamento de dados sobre classes, alunos e professores da Emebe Marly Buissa Chiedde.....	194
Tabela 8 – Levantamento de dados sobre classes, alunos e professores da Emebe Neusa Basseto.....	211

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Prefeitos do município de São Bernardo do Campo no período de 1989 a 2012.....	39
Quadro 2 – Grupos de Trabalho, comissões e projetos organizados pela Seção de Educação Especial da SE-SBC no período de 2009 a 2011.....	49
Quadro 3 – Caracterização dos profissionais da SE-SBC entrevistados e dos projetos sobre os quais coletamos informações no ano de 2011.....	51
Quadro 4 – Principais marcos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva referente à política de educação inclusiva.....	96
Quadro 5 – Indicações contidas na “Proposta para Implantação da Inclusão na Rede Municipal de São Bernardo do Campo” referentes aos serviços educacionais especializados.....	138
Quadro 6 – Análise dos recursos, apoios e serviços disponíveis na SEC-SBC até 2009 e proposições para 2010.....	180
Quadro 7 – Projetos organizados pela Seção de Educação Especial da SE-SBC no período de 2010 a 2011.....	183

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Emedac Neusa Bassetto.....	111
Foto 2 – Emebe Neusa Bassetto.....	112
Foto 3 – Escola Municipal de Educação Especial Rolando Ramacciotti.....	116
Foto 4 – Complexo composto pela Emebe Marly Buissa Chiedde (especial) e Emeb Profª Sandra Cruz Martins Freitas (creche, infantil e fundamental).....	117
Foto 5 – Sede do Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto.....	119
Foto 6 – Centro Municipal de Apoio ao Deficiente Visual Nice Tonhozi Saraiva.....	123
Foto 7 – Centro de Vivência Pesquisa e Estudo II.....	130

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos voltados para os alunos com surdez.....	115
Esquema 2 – Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos voltados para os alunos com surdez, deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas.....	122
Esquema 3 – Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos voltados para os alunos com surdez, deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas e visual.....	125
Esquema 4 – Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos do município de São Bernardo do Campo.....	144
Esquema 5 – Equipe de apoio, serviços educacionais e da saúde sediados no Cimeb Padre Aldemar Moreira.....	172

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil, Estado de São Paulo e do município de São Bernardo do Campo .....	31
Figura 2 – Organograma da Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo em vigor até 13 de nov. de 2009.....	164
Figura 3–Organograma da Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo em vigor a partir de 13 de nov. de 2009.....	165



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
Como a pesquisa me enlaçou.....	20
Contextualizando o município.....	30
Justificativa da pesquisa.....	38
Os caminhos da pesquisa.....	43
Organização do trabalho.....	53
<b>1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	55
1.1 A Dimensão da implementação.....	58
1.2 Avaliação e análise de políticas públicas.....	63
1.3 Educação inclusiva: algumas considerações sobre o conceito.....	65
<b>2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS</b> .....	73
2.1 A expansão de oportunidades educacionais.....	73
2.2 A veiculação da perspectiva de uma educação para todos.....	87
<b>3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO</b> .....	110
3.1 A educação de surdos no município de São Bernardo do Campo.....	111
3.2 O atendimento às pessoas com deficiência mental, múltipla, surdocegueira e condutas típicas.....	115
3.3 O atendimento às pessoas com deficiência visual.....	123
3.4 Outros serviços da educação especial e a equipe de orientação técnica.....	125
3.4.1 Equipe de orientação técnica da educação especial.....	126
3.4.2 Serviço de Diagnóstico.....	126
3.4.3 Escola Municipal de Arte-Educação Integrada Paulo Bugne.....	128
3.4.4 Espaço Integrado.....	128
3.5 Parcerias instituídas com o setor privado.....	129
3.5.1 A Associação Santo Inácio para integração do trabalhador especial.....	129
3.5.2 Bolsas de estudo.....	130
3.6 A inserção das temáticas de integração e inclusão nas ações dos profissionais e nos documentos institucionais e a criação de serviços de apoio para o ensino fundamental.....	134
<b>4 O NOVO DESENHO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: OS AJUSTES E AS TENSÕES ENTRE A PERSPECTIVA FEDERAL E A MUNICIPAL</b> .....	146
4.1 Ações rumo aos ajustes da política de educação especial local à federal.....	150
4.2 Mudanças na estrutura e funcionamento da Secretaria de Educação e na educação especial.....	164

4.3 As reorganizações referente às parcerias instituídas com o setor privado.....	174
4.4 Análise dos recursos e serviços educacionais especializados e as propostas de adequações na perspectiva da educação inclusiva.....	177
4.5 Serviços educacionais especializados: reorganizações, ampliações, extinções e manutenções.....	183
4.5.1 O término das classes integradas.....	184
4.5.2 A transformação da escola especial.....	188
4.5.3 As salas de recursos.....	195
4.5.4 Atendimento educacional especializado na educação infantil: a descentralização do Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado.....	201
4.5.5 A descentralização do Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva.....	206
4.5.6. A educação de surdos.....	210
4.5.6.1 A Emebe Neusa Bassetto.....	211
4.5.6.2 Atendimento educacional especializado para alunos surdos na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.....	214
4.6 Outros serviços da educação especial, as formações e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	222
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	226
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	248
<b>APÊNDICES</b> .....	261
<b>ANEXOS</b> .....	265

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a política de educação especial do município de São Bernardo do Campo.

Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o documento nacional orientador da política de educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-EI/08).<sup>1</sup> Nesse documento a Educação Especial articula-se com o ensino regular integrando a proposta pedagógica da escola, com vistas a promover o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. A educação inclusiva é definida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 9)

### A PNEE-EI/08 expressa como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino 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 informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Materializar os conteúdos preconizados por essa política constituiu-se um desafio aos municípios brasileiros e aos sistemas de ensino, visto que a exclusão tem sido uma personagem presente em nossa história e se outrora se manifestava nos altos índices de evasão e repetência dos alunos oriundos das camadas populares,

---

<sup>1</sup> O documento foi elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n° 555 de 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria n° 948, de 09 de outubro de 2007.

[...] hoje assume a feição de negação do acesso ao conhecimento àqueles que, por força das políticas públicas de correção de fluxo escolar, permanecem durante os nove anos de escolaridade obrigatória na escola sem que isso represente sua real inclusão nas estratégias de ensino. (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 81)

Deparamo-nos com um momento histórico marcado por grandes transformações decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico, entretanto, ainda não conseguimos universalizar a educação básica no Brasil. Todavia, não podemos desconsiderar a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola para setores mais amplos da coletividade.

No Brasil, até os anos 1960, a educação especial concentrou seu atendimento no âmbito escolar em instituições especializadas, principalmente nas filantrópicas e privadas. As classes especiais existiam em algumas redes de ensino, porém não de forma expressiva. (FERREIRA, 2006)

Já na década de 1970, a educação especial constou como área prioritária em planos políticos de âmbito nacional e, sob a égide do discurso da integração, defendia a oferta educacional em um ambiente menos restritivo. Contraditoriamente, no contexto da época, os atendimentos educacionais eram marcados pela atuação preponderante das instituições especializadas, que também influenciavam na formulação das políticas setoriais do Estado. (FERREIRA, 2006)

No final da década de 1980, em um contexto de redemocratização, a pressão pelo acesso à educação possibilitou a inscrição de uma série de avanços no texto constitucional. Damos destaque ao fato de o ensino fundamental receber o *status* de direito público subjetivo (DUARTE, 2004; OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007); e no campo da educação especial, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Foi apresentado, na década de 1990, um amplo conjunto de reformas inspiradas e encaminhadas por órgãos internacionais e caracterizada pelo discurso da educação para todos. As políticas educacionais passaram a se referenciar pelo conceito de *inclusão* e com relação à educação especial acentuaram-se as críticas aos modelos de atendimentos segregados ou pautados em uma perspectiva integracionista.<sup>2</sup>

Nesse sentido, a PNEE-EI/08 representa um marco na medida em que se contrapõe à oferta de atendimentos em serviços substitutivos, ou seja, atendimentos

---

<sup>2</sup> A perspectiva integracionista será discutida no Capítulo 1, na Seção 1.3.

especializados que cumprem a função da escola comum. Antes, preconiza a classe comum como o único *locus* de atendimento ao público-alvo da educação especial.<sup>3</sup>

Até 2008, o município de São Bernardo do Campo (SBC) não havia assumido a perspectiva preconizada por essa política nacional; com as eleições municipais de 2009, entretanto, novas diretrizes são anunciadas. A partir desse contexto, esta pesquisa estudou a política de educação especial do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, no recorte temporal de 2009 a 2011, investigando como o município ajustou sua política local de educação especial às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e aos demais documentos orientadores e legais emanados pelo governo federal.

### **Como a pesquisa me enlaçou...**

A educação especial começou a fazer parte de minha vida quase que por acaso, se é que ele existe.

Iniciei minha trajetória profissional como professora de educação infantil na rede municipal de Diadema e, posteriormente, comecei a atuar em uma escola da rede estadual do município de Santo André, cujas turmas eu assumia quando os professores faltavam. Certa vez, o professor da classe especial faltou, e a inspetora, assim meio sem jeito, perguntou-me se eu poderia dar aula naquele dia para as “crianças especiais”; ressaltou que, se eu não me sentisse à vontade, ela entenderia. Prontamente aceitei e vislumbrei em seu rosto um misto de alegria e espanto. No dia seguinte, o professor titular da classe disse que achara interessante as atividades que eu havia desenvolvido com os alunos, e que eles haviam gostado de mim. Foi então me apresentando um universo até aquele momento por mim desconhecido, tornando-se o meu formador. De imediato, ressaltou que o ideal seria que aqueles alunos frequentassem a classe comum e não a classe especial; enfatizou que o princípio que ele seguia era o de trabalhar com os alunos e assim que possível integrá-los nas classes comuns da referida escola.

O professor contou-me, ainda, do trabalho que realizava em um Centro de Apoio – sediado na cidade de Santo André – no qual sua atuação pautava-se em um trabalho de orientação aos professores que tinham alunos com deficiência integrados em suas classes. Minha imersão nesse campo de conhecimento, denominado educação especial, foi marcada

---

<sup>3</sup> A partir do documento orientador da educação especial, a PNEE-EI/08, o público-alvo da educação especial é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

pela orientação de encaminhar os alunos tão logo quanto possível à classe comum, ou seja, baseada em uma perspectiva integracionista.

O professor da classe especial externou para a diretora da escola e para mim sua intenção de dedicar-se em tempo exclusivo ao trabalho que realizava no centro de apoio e indicou-me para ser professora da classe especial. Apesar de eu não ter pontuação para assumir a classe, nenhum professor se opôs ao fato de eu a assumir, posto que não era almejada por nenhum de meus colegas de trabalho.

As dúvidas e inquietações me mobilizaram a buscar formação nessa temática: iniciei em 1993 a habilitação em deficiência mental do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. A partir daí, adentrei nesse campo de conhecimento e não me afastei mais. Após atuar na rede estadual, trabalhei como professora de educação especial nos municípios de Osasco, Diadema e São Bernardo do Campo (SBC), onde atuo até a presente data.

Cabe destacar dois trabalhos que marcaram minha trajetória profissional, a saber:

- Professora itinerante no município de Diadema; e
- Professora e orientadora pedagógica do Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto, em São Bernardo do Campo.

Diadema foi um município precursor ao defender como princípio a construção de uma educação para todos, e, por conseguinte, o direito de as pessoas com deficiência frequentarem a classe comum.

Participar dessa experiência foi imprescindível por possibilitar que eu vivesse e acompanhasse o cotidiano das escolas, nas quais crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento podiam usufruir o direito à educação, junto às demais crianças, crianças cidadãs detentoras de direitos, produzindo cultura e nela sendo produzidas: brincando, aprendendo e se relacionando.

Como professora do Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto, tive o privilégio de conhecer crianças muito pequenas, seus pais, os “lutos” vividos por eles por não terem o filho idealizado e as alegrias externadas diante das aprendizagens que as crianças construía. Impregnei-me da necessidade imperiosa de “estudar cada sujeito”, tentando entender suas formas singulares de ser e agir; tentava descobrir as vias pelas quais esses sujeitos aprendiam.

Em 2000, ingressei como orientadora pedagógica nessa mesma rede de SBC e passei a orientar o trabalho desse centro de apoio. Pouco tempo depois, a administração definiu como diretriz o acompanhamento das crianças dessa unidade nas escolas regulares, por meio da ação de professores itinerantes. Parti de minha experiência profissional de

Diadema e construí junto com o grupo os princípios e os procedimentos de trabalho de acompanhamento junto às escolas de educação infantil. A essência desses princípios e procedimentos de trabalho, construídos em 2000, nos acompanhou até 2009, último ano de funcionamento do centro.

Nessa unidade, aprendi muito com cada criança, família, professores da educação especial, da classe comum e equipes gestoras da rede regular. Um raro espaço no qual estudávamos, debatíamos e buscávamos nos aproximar da temática *inclusão escolar* e nos desvencilhar das amarras clínicas e terapêuticas, tão comuns nessa área.

Trabalhei nesse centro de apoio por nove anos, como professora e orientadora pedagógica. Em 2010, em virtude das reorganizações do sistema, as orientadoras pedagógicas que atuavam na educação especial foram redirecionadas para os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e EJA), e, a partir de 2010, passei a fazer parte da equipe de orientação pedagógica da Seção de Educação Infantil e a acompanhar um conjunto de escolas da rede de ensino de SBC.

Imersa nas discussões que envolvem a temática da educação inclusiva, senti a necessidade de aprofundar meus estudos, sendo assim, ingressei no mestrado da Universidade de São Paulo em uma linha de pesquisa denominada: Estado, Sociedade e Educação, em agosto de 2009.

Dois fatos fizeram com que eu me afastasse do estudo das práticas pedagógicas e me ocupasse das políticas públicas: 1) quando trabalhava no centro de apoio e realizávamos encontros entre as escolas que acompanhávamos para que socializassem as boas práticas, e os caminhos que vinham sendo encontrados e construídos, chamava-me a atenção a importância do papel do sistema de ensino em prover algumas condições estruturais básicas para que o processo de construção de uma educação inclusiva, de fato, se constituísse; 2) outro fato marcante foi a assessoria da professora doutora Rosângela Gavioli Prieto para os gestores municipais e equipes de orientação técnica. Essa assessoria me possibilitou reflexões imprescindíveis, bem como o entendimento de temáticas até então ignoradas por mim.

A professora Rosângela, na ocasião, problematizou conosco as contradições do sistema, levando-nos a refletir sobre qual era o princípio que escolhíamos e qual oferecíamos, e o que esperávamos que o apoio resolvesse. Questionou-nos se, de fato, havíamos rompido com a perspectiva integracionista, entre tantas outras temáticas abordadas.

Inquietava-me o fato de me deparar com um sistema de ensino rico, com grande trajetória na área de educação especial, desde o final da década de 1950, com muitos profissionais de apoio – assistentes sociais, fisioterapeuta, fonoaudiólogos, professores

habilitados nas diversas áreas de deficiência, psicólogos, terapeutas ocupacionais e orientadores pedagógicos – e, ainda assim, com inúmeros problemas a serem enfrentados.

Assim, a partir de uma série de vivências, fertilizadas por sonhos e lutas, essa pesquisa foi sendo gerada...

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico<sup>4</sup>, buscamos as pesquisas concernentes ao município com o intuito de apreender elementos que nos fornecessem conteúdos sobre a política de educação especial do município de SBC; então localizamos, uma pesquisa sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência visual, de Solér (2003), duas que tematizaram a formação continuada destinada a professores de educação especial, de Oliveira e Souza (2008) e Queiroz Júnior (2010) e duas que versaram sobre as salas de recursos, de Giorgi (2007) e Silva (2010).

Solér (2003) investigou a opinião de educadores sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em uma escola comum da rede municipal de São Bernardo do Campo. A análise mostrou que os educadores acreditavam na inclusão escolar e no processo educativo dos alunos com cegueira ou baixa visão. Diferentes estratégias foram utilizadas para a ocorrência dessa inclusão, bem como modificações na prática pedagógica com ênfase em atitudes cooperativas e de respeito ao ritmo de cada aluno. Desvelou-se, ainda, a necessidade de assegurar mudanças estruturais e propiciar ações formativas para o aprimoramento do processo de inclusão escolar.

Oliveira e Souza (2008)<sup>5</sup> analisou a proposta de formação continuada de professores da educação especial de SBC em parceria com a equipe multidisciplinar desenvolvida pela Secretaria de Educação no período de 1996 a 2003. Evidenciou-se a importância do processo formativo compartilhado entre professores e a equipe multidisciplinar, bem como a contribuição que os vários campos teóricos podem oferecer para a apropriação de conhecimentos sobre os alunos e suas condições de aprendizagem. A pesquisa desvelou a importância da realização de modelos formativos que oferecessem aos professores referenciais de trabalho voltados à análise, reflexão e reconstrução da prática; também evidenciou a falta de clareza na definição de papéis dos diferentes profissionais, e dificuldades formativas dos que coordenaram o processo formativo. Constatou-se ainda, a ausência de sintonia entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola.

---

<sup>4</sup> Consultamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras, o Banco de Teses da Capes e os anais do grupo de trabalho de educação especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

<sup>5</sup> Essa autora utilizou os dois sobrenomes supracitados na ficha catalográfica de sua dissertação, sendo assim, mantivemos neste texto o mesmo padrão adotado por ela.



Queiroz Júnior (2010) discutiu a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. O autor teve como objetivo identificar as necessidades formativas indicadas pelos professores habilitados/especializados em deficiência intelectual que atuavam à época da pesquisa na rede municipal de ensino de SBC, bem como analisar as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2009. Os professores destacaram diferentes necessidades formativas não contempladas na formação inicial, bem como as oriundas das mudanças preconizadas pela PNEE-EI/08. Os resultados da pesquisa desvelaram que as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, ao longo dos anos pesquisados, tiveram diferentes direcionamentos e não se configuraram em uma linha formativa que auxiliasse os professores em relação às suas necessidades de formação, nem na organização e estruturação do serviço de sala de recursos.

Giorgi (2007) pesquisou as salas de recursos do município de São Bernardo do Campo, suas possibilidades e limites na construção de uma escola inclusiva. Segundo dados coletados em 2007 e organizados pela autora, 44,5% dos alunos que frequentavam as salas de recursos eram atendidos em horário de aula, apesar de as diretrizes do sistema indicarem o atendimento no contraturno. Em relação ao público-alvo que frequentava esse serviço, uma das professoras entrevistadas nessa pesquisa destacou sua surpresa ao se deparar prioritariamente com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Para a autora, a opção do município de SBC por manter o *continuum*<sup>6</sup> de serviços propiciou o encaminhamento de alunos para classes integradas<sup>7</sup> e escolas especiais. Vislumbrou-se a possibilidade de o professor de sala de recursos, em sua configuração de trabalho, atuar como agente de inclusão e fomentar reflexões sobre o papel da escola na perspectiva de construir uma escola inclusiva, contudo, tal contribuição atrelava-se e dependia da concepção que embasava a prática desse profissional.

Segundo Giorgi (2007, p. 94):

A proposta do município está mais voltada para o atendimento às necessidades dos alunos do que para uma busca pela transformação curricular. Um dos indicadores dessa orientação é a distribuição da carga horária do professor de sala de recursos, que tem sua concentração maior no atendimento do aluno (no mínimo uma vez por semana). O momento de trocas entre os professores está previsto para ocorrer

---

<sup>6</sup> O *continuum* é composto por uma variedade de serviços educacionais especializados. Mazzotta (1982) referenciando-se em Deno (1970) e Dunn (1973) elucida que tal variedade de recursos (do mais segregado ao mais integrado) possibilita que o aluno frequente o serviço apropriado; objetiva-se ainda, que o atendimento ocorra nos recursos mais integrados.

<sup>7</sup> Nome dado pelo município às classes especiais assumidas com a municipalização do ensino fundamental I. Esse assunto será retomado no Capítulo 3.

semanalmente, porém nem ao menos essa frequência tem sido garantida no cotidiano escolar. A observação de sala, que não tem sua periodicidade garantida nos documentos, raramente acontece.

As dificuldades na formação pedagógica dos professores de classe comum e das salas de recursos também foram mencionadas.

Silva (2010) analisou os argumentos dos professores das classes comuns para encaminhar alunos para sala de recursos do município de SBC.<sup>8</sup> A autora verificou que os motivos expressos nos relatórios de encaminhamento pautavam-se na defasagem de aprendizagem dos alunos, referentes à alfabetização e matemática. Anunciavam também a expectativa de que a sala de recursos realizasse um trabalho mais individualizado com enfoque nas dificuldades elencadas. Por meio das entrevistas, também emergiram outros aspectos que influenciaram o encaminhamento às salas de recursos, tais como: condições precárias de trabalho, formação continuada insuficiente e carência de espaços coletivos de discussão na escola. Os motivos que justificavam estes encaminhamentos dos alunos, assentavam-se em expectativas de alteração de suas defasagens de aprendizagens. Observou-se ainda, um cenário de desqualificação do papel do professor caracterizado pela inexistência de sua participação nas decisões relativas à política de inclusão.

Conforme foi possível identificar nesse bloco de pesquisa, não encontramos estudos que abordassem de forma mais abrangente a política de educação especial do município de SBC.

Com relação às pesquisas que envolvem políticas públicas que incidem sobre a educação especial e a educação inclusiva, destacamos os trabalhos que serão explanados a seguir.

Prieto (2000) pesquisou a política educacional do município de São Paulo, investigando o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996, abarcando dessa maneira três administrações públicas: a de Jânio da Silva Quadros (1986 a 1988), a de Luiza Erundina (1989 a 1992) e a de Paulo Maluf (1993 a 1996). Durante esses mandatos, o município tendeu a estruturar a política de atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais pautando-se em propostas de

---

<sup>8</sup> De acordo com a autora, após o fechamento do serviço de Diagnóstico, a avaliação para encaminhar alunos às salas de recursos passou a ser realizada pela equipe da escola (diretor, professor de apoio à direção ou coordenador pedagógico, o professor da classe comum e, eventualmente, o professor da sala de recursos) em conjunto com a equipe de orientação técnica (assistente social, fonoaudiólogo, orientador pedagógico, psicólogo e terapeuta ocupacional), sendo que os psicólogos e os fonoaudiólogos eram os profissionais que mais participavam dessas avaliações.

integração. Constatou-se a implantação de um único modelo de auxílio especial, a sala de recursos, denotando a incoerência entre o princípio adotado e a configuração do atendimento ofertado. A pesquisadora não localizou em seu estudo planos de ação com metas e estratégias que organizassem as ações com o intuito de executar as diretrizes estabelecidas. Embora a SME/SP fundamentasse a defesa da ampliação das oportunidades educacionais para garantir a permanência de todos os alunos no espaço escolar, de acordo com a autora:

[...] os discursos que acompanhavam cada um dos programas propagavam que seu propósito era a integração, no entanto, as propostas efetivamente se pautavam na permanência do atendimento educacional segregado, pela manutenção e desenvolvimento das escolas especiais, pela implementação dos convênios para diagnóstico, atendimento e formação de professores, com instituições especializadas particulares. [...] não foi raro encontrar documentos que registravam que o ensino comum seria disponibilizado *quando possível* e estruturas de apoio seriam acionadas *se necessário*. (PRIETO, 2000, p.241, grifos da autora)

Garcia (2004) realizou uma pesquisa denominada “Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira”. A autora estudou as políticas de inclusão no Brasil e os processos pelos quais se articulam à educação especial. Orientaram o estudo a caracterização e contextualização da proposta nacional de política educacional de inclusão de sujeitos considerados com deficiência; a identificação no debate internacional e nacional das bases teóricas das políticas de *inclusão*, e a apreensão e incorporação dessas bases pela política de educação especial brasileira. A análise da proposição política de educação especial em sua relação com a ideia de inclusão possibilitou a discussão de três pontos de tensão: a gestão, formas organizativas do trabalho pedagógico e formação e o trabalho docente.

Verificou-se que o conceito de inclusão está presente nos discursos relacionados à educação e a outras dimensões das políticas sociais. Estes proferem conceitos que são considerados “politicamente corretos” com o intuito de mobilizar adesão. Os discursos relacionados à política de inclusão mostram-se filiados a uma concepção funcionalista de sociedade, na qual um número de “atores” deve estar “motivado adequadamente” a fim de atuar em conformidade com as expectativas preconizadas. Propõem, ainda, “solução” para uma série de problemas presentes na sociedade: sociais, econômicos, políticos e educacionais. A análise também propiciou evidenciar que a educação especial brasileira divulga simultaneamente a veiculação da existência de uma sociedade harmônica, coesa e apresenta propostas para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais sob a lógica do mercado.

Paula (2007) investigou as proposições da educação inclusiva e suas implicações para a educação especial, analisando como as políticas públicas de educação no âmbito das ações de inclusão escolar foram se desenvolvendo para os alunos com deficiência no Estado de Rondônia. Constatou que a política de educação inclusiva estava pautada na capacitação dos docentes, contudo, o autor não identificou continuidade nas propostas que se referiam às escolas, ao currículo ou à formação aos profissionais que trabalham diretamente na escola. À época da pesquisa, o autor observou uma peculiaridade na política em Rondônia: “por um lado a educação inclusiva sendo aparelhada por programas de capacitação de professores através de educação continuada, e, por outro, a política de oferecimento de serviços em que a educação especial perfaz[ia] todos os níveis de ensino” (PAULA, 2007, p. 75). Identificou que, de acordo com o Plano Decenal (2005-2015), o governo de Rondônia pretendia implementar serviços de estimulação precoce em interface com a saúde e a assistência social. A análise do autor desvelou a não efetivação de uma política de inclusão, visto que os alunos que apresentavam alguma deficiência e frequentavam as classes comuns vivenciavam dificuldades em encontrar uma escola que respondesse às suas necessidades; constatou ainda uma tendência à não ruptura com o paradigma segregacionista.

A pesquisa de Vizim (2009) versou sobre a política pública de inclusão do município de Diadema, em São Paulo, focalizada em pessoas com necessidades educacionais especiais. Analisou as ações implementadas em três gestões, de 1993 a 2004, por meio de análise documental e entrevistas com professores especializados. Para a autora:

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. (VIZIM, 2009, p. 191)

Averiguaram-se poucas respostas concernentes aos alunos considerados “graves” e aos adultos, e uma responsabilização aos professores especializados pela escola inclusiva. Apesar da intencionalidade das administrações analisadas em desenvolver uma política para que os alunos frequentassem as classes comuns e o fato de o município possuir uma grande equipe, a autora analisou que não se atingiu no plano “vivido” o que fora “concebido”.

Cabral (2010) realizou um estudo comparativo sobre a educação especial, considerando a legislação brasileira e italiana, da década de 1970 aos dias atuais. Identificou

que o público-alvo da educação especial na Itália circunscrevia-se em torno de 1,5%, ao passo que no Brasil por volta de 14,5%. Elucidou que, no Brasil, os dispositivos legais buscam instituir as mudanças, entretanto, detecta-se que se privilegiou o funcionamento de instituições especializadas. Já na Itália as normas são instituídas coletivamente, e as famílias reivindicam a educação de seus filhos em espaços comuns. De acordo com o autor, a Itália foi um país que há quarenta anos instituiu a inclusão escolar, considerada por muitos de uma inclusão radical, contudo, ainda mantém instituições especializadas para pessoas com surdez e cegas. O país apresenta problemas similares aos encontrados no Brasil, tais como: a dificuldade do professor da classe comum em atuar com o aluno com deficiência, as questões que envolvem a educação infantil relegadas a um plano secundário, a dificuldade de articulação entre a saúde e educação, entre outros.

Zwetsch (2011) estudou as políticas públicas educacionais, tendo como foco a educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da visão dos gestores municipais da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Buscou conhecer a implementação da política de Educação Especial e as ações municipais que estavam sendo realizadas. No transcorrer da pesquisa, as gestoras municipais explicitaram dificuldades oriundas da burocracia que prejudicavam a realização de trabalhos diferenciados na escola, com vistas a contemplar o processo de inclusão. Apontaram ainda, a necessidade em se realizar um trabalho mais específico com os professores, sobretudo, com os das séries finais. Explanaram sobre os efeitos positivos desse processo com relação à questão da solidariedade entre os alunos e das mudanças de atitude dos profissionais e familiares. A autora conclui que a implementação da política de educação inclusiva na rede municipal da cidade de Pelotas estava em processo de construção, assim como ocorria na realidade de diversas redes de ensino.

Cabe destacar dois amplos estudos apresentados na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). No primeiro, um grupo de pesquisadores coordenados por Bueno e Ferreira (2003) apresentou, na 26ª reunião anual, o estudo intitulado “Políticas regionais de Educação Especial no Brasil”. O objetivo foi o de avaliar, em âmbito nacional, o momento vivido pelas políticas públicas, e, em relação à educação especial, a transição da área com as mudanças preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/96), e a Res. nº 2/01. Na região Norte, identificaram-se uma aproximação da política de educação especial às diretrizes federais e a utilização da educação inclusiva como referência para as diretrizes e normas da educação especial. Visualizou-se uma preocupação de que o atendimento aos alunos com necessidades

educacionais especiais fosse realizado nas classes comuns, em contraposição, enfatizava-se detalhadamente o serviço especializado. Na região Nordeste, a educação inclusiva era mencionada como uma referência para a organização curricular. Já o documento do Ceará indicava redimensionar a educação especial em uma perspectiva inclusiva ou de integração, não distinguindo os dois termos. Destacou-se o estado do Rio Grande do Norte, no que se referia à garantia de acesso ao ensino regular; as normatizações disciplinavam todo o sistema de ensino e não apenas a educação especial, evidenciando uma tentativa em romper com a dicotomia entre a educação especial e o ensino regular. Todos os documentos demonstraram a inclusão como uma meta a ser alcançada e a educação especial como promotora da inclusão. Na região Centro-Oeste os documentos se referenciavam nas diretrizes federais, e o estado de Goiás, além destas, também utilizava o referencial da Unesco para fundamentar sua proposta de educação inclusiva. Em todos os estados dessa região a educação especial era apresentada como uma modalidade. Identificou-se a oferta de atendimento aos alunos em classes comuns (com ou sem apoio), salas de recursos, classes especiais e escolas especiais. O estado de Goiás diferenciava-se dos demais com uma recomendação formal que indicava a não implantação de classes especiais e salas de recursos, demonstrando a busca por ampliar a rede com *escolas inclusivas*. Na região Sudeste, as políticas foram expressas por uma diversidade de documentos legais (federais, estaduais e declarações internacionais), porém evidenciou-se como ponto comum o princípio da não segregação. A educação especial era considerada como uma modalidade de ensino. São Paulo e Rio de Janeiro disciplinavam que o atendimento dos alunos deveria ocorrer preferencialmente nas classes comuns, denotando seguir uma tendência mais atual. Os estados dessa região variavam em relação à oferta de apoio, sendo que Minas Gerais e Rio de Janeiro eram os que mais possuíam oferta. O estado do Espírito Santo mencionava a sala de recurso e o professor itinerante<sup>9</sup>, e em São Paulo, o Serviço de Apoio Especializado (Sape) na forma de sala de recurso ou classes especiais. A região Sul também apresentou legislação diversificada, sendo possível observar que as diretrizes nacionais associadas à educação inclusiva norteavam as políticas do Rio Grande do Sul e Paraná; os pressupostos destas também se encontravam presentes na política de educação especial de Santa Catarina. Todavia, nem sempre as diretrizes eram traduzidas de forma semelhante nas propostas de atendimento educacional.

---

<sup>9</sup> Os professores itinerantes são profissionais habilitados/especializados que visitam diversas escolas e realizam ações de orientação e acompanhamento aos professores da classe comum e ao público-alvo da educação especial.

O segundo estudo, coordenado por Prieto (2004), foi apresentado na 27ª. reunião anual da Anped e intitulou-se “Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões”, sendo elas: Belém do Pará/PA, Natal/RN, Campo Grande/MS, Diadema/SP e Porto Alegre/RS. Os pesquisadores apresentaram uma série de dados referentes à contextualização da realidade socio-política e econômica do município, bem como a caracterização administrativa e pedagógica das redes de ensino. Em relação a organização do atendimento educacional especializado, a tendência nessa amostra foi a de matricular os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns e adotar serviços de apoio especializados como modelo preferencial de atendimento. Indicou-se a necessidade de extrapolar pesquisas para outros municípios e aprofundar os estudos com o intuito de apreender se essa tendência também seria identificada em outros municípios. Verificou-se, também, a necessidade de aprofundar pesquisas referentes aos serviços de apoios educacionais especializados e sobre os processos de aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam as classes comuns.

Conforme observamos, ainda existem muitos desafios a serem superados; por isso, podemos considerar o quão importante é apreender a materialização das políticas de inclusão escolar nas realidades concretas dos municípios.

Nesse contexto, insere-se esta pesquisa. Antes de justificá-la, entendemos ser importante realizarmos uma breve caracterização sobre o município em que ela ocorrerá.

### **Contextualizando o município**

Nem se dirá que é só em São Bernardo que a prosperidade afoga, sufoca, mas não elimina a miséria. Se essa combinação trágica é a marca distintiva do Brasil que se industrializa sem redistribuir a renda, que expande a economia exportadora sem aumentar para todos o consumo interno, que agasalha os exageros do esbanjamento e fustiga a sorte de milhões de pessoas nos bolsões de miséria [...]

Fernando Henrique Cardoso

Em 2011, São Bernardo do Campo completou 458 anos. É uma cidade que ficou conhecida no imaginário social, nacional e internacional por seu poderio industrial<sup>10</sup> e pela

---

<sup>10</sup> Ocorreu uma concentração maciça de indústrias na década de 1950, tais como a Varam Motores S.A, Brasmotor, Volkswagen e a Willys Overland do Brasil - hoje denominada Ford, entre outras.

explosão dos movimentos sociais e grevistas de 1978, 1979 e 1980. Nessa cidade “surgiu pela primeira vez a força do novo, a esperança da recuperação da voz para milhões de brasileiros. Lula,<sup>11</sup> João Ferrador, centenas e milhares de irmãos no trabalho [...]” (CARDOSO, 1981, p. 88).

A cidade localiza-se na sub-região sudeste da região metropolitana de São Paulo,<sup>12</sup> limitando-se com os municípios de São Vicente, Cubatão, Santo André, São Caetano do Sul, Diadema e São Paulo. Possui uma população de 765.203 habitantes e uma área territorial de 409 km<sup>2</sup>.<sup>13</sup> A seguir, apresentamos a localização geográfica da cidade de SBC.



Figura 1 - Mapa do Brasil, Estado de São Paulo e do município de São Bernardo do Campo  
Fontes: IBGE, Prefeitura Municipal de São Paulo e PMSBC

No que tange às finanças públicas, em termos de receita arrecadada, a cidade de São Bernardo do Campo está entre as três maiores do estado de São Paulo. Tomando como base o ano de 2008, entraram nos cofres da prefeitura cerca de R\$ 1,7 bilhão, e o município está listado entre os dez maiores orçamentos dos municípios do país, ficando à frente de muitas capitais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009)

Em relação à política educacional municipal,<sup>14</sup> merecem destaque as ações concernentes à educação infantil, pois, apesar de a oferta da educação de zero a seis anos ter sido mencionada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), antecedendo o governo federal, desde a década de 1960, SBC direcionou investimentos à educação infantil. A década também foi marcada pela instalação de grandes indústrias automobilísticas, bem como pela expansão

<sup>11</sup> O autor refere-se a Luiz Inácio Lula da Silva, ex-presidente da República que, à época, era líder sindical.

<sup>12</sup> De acordo com Abrúcio e Soares (2001), a região metropolitana de São Paulo foi criada em 1967 por um decreto estadual. Abrange uma área de 8.051Km<sup>2</sup> e representa um dos maiores aglomerados urbanos do mundo.

<sup>13</sup> Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 31 de jan. de 2011>.

<sup>14</sup> Em 1957, o município de SBC iniciou o atendimento educacional a alunos com surdez, porém explanaremos sobre a política de atendimento ao público-alvo da educação especial no Capítulo 3.



das indústrias moveleiras; como consequência, o município passou a receber migrantes provenientes de várias cidades e estados, os quais se instalavam na cidade em áreas sem infraestrutura, ocasionando no processo de urbanização uma mudança estrutural e não planejada. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992)

A metropolização expandiu a cidade seguindo as instalações industriais, em especial, ao longo da via Anchieta, e a população ocupou as várzeas e as colinas, englobando antigos núcleos isolados e adensando loteamentos e áreas já ocupadas:

Esse intenso crescimento foi marcado por forte segregação urbana e fragmentação do espaço, acelerando o processo de periferização, gerando uma cidade paradoxal, detentora de grandes empresas multinacionais produtoras de riqueza e áreas que apresentam altíssimos índices de vulnerabilidade social. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p. 67)

Todo esse contexto político e social, somado ao crescimento populacional e às reivindicações populares e sindicais, impulsionou a administração do prefeito Lauro Gomes (1960-1963) a constituir uma comissão para a criação<sup>15</sup> do primeiro Jardim de Infância.

Em 20 de agosto de 1960, foi inaugurada a primeira escola de educação infantil, com a denominação de Jardim da Infância de Santa Terezinha. Ao longo das demais administrações, o atendimento ao público-alvo da educação infantil foi se ampliando significativamente.

Cabe destacar que, na década de 1980, a história educacional do município de SBC foi marcada por simpósios e congressos que visavam aprimorar os conhecimentos dos profissionais e fomentar um amplo debate sobre a educação pré-escolar. Nessa época, a pré-escola de São Bernardo era reconhecida como modelo pelo país (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21). Segundo documento consultado, o ministro da Educação da época, Rubem Ludwig, demonstrou-se surpreso com a política de atendimento: 60% da clientela real, enquanto esse índice era de 3% em âmbito nacional (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1981, p. 35). Constatamos que, em 1981, enquanto o Estado atendia 1,57% do público-alvo da educação infantil e as escolas particulares 10,76%, o município de SBC ofertava um atendimento de 87,67%. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1981)

---

<sup>15</sup> Faziam parte da comissão, Lavínia Rudge Ramos Gomes, Odete Edite de Lima, e as professoras Ana Médice Batista, Antônia de Ortega de Abreu e Zenaide e Duarte de Almeida. A ampliação do atendimento da educação infantil viabilizou-se posteriormente por meio de instalações de classes municipais anexas à rede estadual de ensino ou a entidades religiosas. Ao término do mandato do prefeito Lauro Gomes havia um total de 51 classes e o atendimento de 1397 alunos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1986, 1992)

Diferentemente da pré-escola, as creches ainda não possuíam uma política educacional específica; as construções eram pequenas, simples, e se pautavam “na concepção vigente de creche como sendo um espaço para guarda e cuidado das crianças, enquanto as mães da periferia do município trabalhavam” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21). Foram surgindo como fruto de reivindicações populares, de modo que a primeira creche foi criada em 1979,<sup>16</sup> por reivindicação dos moradores do Jardim Petroni. Paulatinamente, elas foram se ampliando em decorrência das reivindicações das comunidades (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). O atendimento de período integral também foi viabilizado em classes de semi-internato nas escolas de educação infantil, mas sofreu uma política de descontinuidade ao ser extinto em 1977 e retomado em 1985.

Um ano após a promulgação da CF/88, em 1989, com vistas a implementar mudanças no atendimento das creches, o Departamento de Promoção Social iniciou discussões com os funcionários e pais; e dentre as reivindicações trazidas por esses atores, encontrava-se a solicitação de passagem da creche para o Departamento da Educação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). Em 1991, elas passaram a ser gerenciadas pelo Departamento de Educação, e a perspectiva foi a de instituir uma nova concepção ao trabalho nas creches, com o intuito de aprimorar a prática educativa, bem como a organização dos espaços. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992; 2004)

Em 2011,<sup>17</sup> o município possuía 94 escolas de educação infantil; dentre elas, 33 eram creches. Cabe salientar que, nas 60 escolas de educação infantil, duas ofertavam um atendimento diferenciado abarcando também a faixa etária da creche, de zero a três.

Em abril de 1998, na segunda administração do prefeito Maurício Soares (1997-2000), iniciou-se o processo de municipalização do ensino fundamental. Nesse ano, a administração municipalizou 26 escolas da rede estadual de ensino de 1ª a 4ª séries (18.746 alunos). A ampliação do atendimento ao ensino fundamental ocorreu mediante tanto a municipalização de outras escolas da rede estadual, quanto da construção de novas escolas, conforme ilustra a Tabela 1.

---

<sup>16</sup> Nesse ano de 1979, o Serviço de Educação Pré-escolar nomeou os estabelecimentos de ensino de Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei).

<sup>17</sup> Dados coletados em junho de 2011.

Tabela 1 – Quantidade de escolas municipalizadas no município de São Bernardo do Campo no período de 1998 a 2004

Ano	Escolas municipalizadas	Escolas construídas	Total
1998	26	-	26
1999	-	3	3
2000	-	9	9
2001	-	1	1
2002	8	4	12
2003	-	10	10
2004	5	1	6
Total	39	28	67

Fonte: São Bernardo do Campo, 2004.

Nota-se que o ensino fundamental passou de 26 unidades em 1998 para 67 unidades em 2004. Tal processo teve continuidade e, em 2011, SBC contava com 71 escolas de ensino fundamental. Dentre estas, 15 escolas eram complexos.<sup>18</sup> O município também possuía 70 salas de recursos.

Cabe informar que, algumas escolas que foram municipalizadas em 1998 continham classes especiais em sua estrutura institucional.

De acordo com Mazzotta (1982, p. 48), “A classe especial, instalada em escola comum, é caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados como da mesma categoria de excepcionalidade, que estão sob a responsabilidade de um professor especializado.”

O autor esclarece que tal classe pode ser classificada como *auxílio* ou *serviço especial*, dependendo da forma pela qual os alunos são atendidos. Configurar-se-á como auxílio, quando o aluno frequentar a classe especial em um período e no outro a classe comum, e como serviço especial, quando o aluno estiver todo o período escolar na classe especial com professor especializado. (MAZZOTTA, 1982)

As classes especiais que passaram a compor a rede do município caracterizavam-se como serviço especial.

Com a referida municipalização, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC-SBC)<sup>19</sup> passou a definir objetivos para o ensino fundamental e reestruturar sua organização, deslocando funcionários para incorporar a recém-criada seção de ensino fundamental.

<sup>18</sup> Os complexos são unidades escolares que atendem conjugadamente diferentes níveis escolares, por exemplo, educação infantil e ensino fundamental, ou, creche (0 a 3) e educação infantil (4 a 6).

<sup>19</sup> A Secretaria de Educação e Cultura manteve essa denominação até 13 de outubro de 2009. Nessa data, saiu publicado o novo organograma e a Secretaria de Educação e Cultura (SEC-SBC) passou a denominar-se Secretaria de Educação (SE-SBC), sendo assim, no transcorrer deste texto, aparecerão as duas denominações.

Foi um período de conhecimento recíproco, quando as escolas representadas pelo diretor, vice-diretor e professor coordenador começaram a ter os primeiros contatos com a filosofia e os objetivos da Secretaria da Educação e Cultura, assim como, com sua forma de trabalho e acompanhamento, e a Secretaria, representada por seus técnicos, começou a conhecer o trabalho realizado naquelas unidades.

[...] foram criados Grupos de Trabalho – GT – cujo objetivo era de compartilhar experiências e oferecer formação, de modo a aproximar o trabalho das escolas e da Secretaria a uma proposta educacional que atendesse às expectativas do município. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 54)

A SEC-SBC iniciou um mapeamento das unidades escolares da rede estadual de ensino de São Paulo, incorporadas à rede municipal de São Bernardo, em relação às dimensões pedagógicas, administrativas e estruturais.

Já a educação de jovens e adultos iniciou-se no município em 1936, por iniciativa de empresários que visavam à qualificação de seus atuais e futuros funcionários. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). O fluxo migratório de adultos provenientes de outros estados e cidades incentivou o aumento dessa modalidade de ensino. Com a extinção do programa federal denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o município firmou convênio com a Fundação Educar, objetivando dar continuidade aos atendimentos.

Em 1989, inspirados na filosofia de Paulo Freire, foram criados dois programas: o Programa Municipal de Jovens e Adultos (Pamja), destinado a atender os funcionários municipais, e o Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC), direcionado aos munícipes. A Secretaria de Educação prestava o atendimento à população em parceria com a sociedade civil por meio de convênios com as fundações das universidades locais, estas eram as responsáveis por contratar os educadores, bem como por propiciar a oferta de formação continuada.

Assim, em 1993, no município de SBC, o PAC passou a denominar-se Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (Promac)<sup>20</sup> e, para atender à demanda crescente de munícipes que buscavam esse serviço, instituiu-se em parceria com a sociedade civil o Movimento de Alfabetização de São Bernardo (MOVA-SBC).

De acordo com Arelaro e Kruppa (2007), com a redução dos recursos para as políticas sociais imposta pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB/1995-1998 e 1999-2002) e pelo primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT/2003-2006), a EJA passou a ser uma política marginal para o governo federal que progressivamente

---

<sup>20</sup> Em 1995 ocorreu a ampliação do atendimento por meio da abertura das salas de 5º a 8º séries do Programa Telecurso 2000.

repassou a execução destinada a educação básica aos estados e municípios, estes últimos, já com acentuada sobrecarga.

Em 1999, com o intuito de adequar-se à LDB/96, houve a renomeação do Serviço que gerenciava os programas supracitados e, em vez de Serviço de Ensino Supletivo, passou a denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação ao número de professores, SBC possuía um total geral de 4.652<sup>21</sup> professores. Destes, 198 pertenciam à educação especial.

A seguir, apresentaremos as Tabelas 2 e 3 com o intuito de demonstrar o número de matrículas existentes no município de São Bernardo do Campo, em 2011, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Tabela 2 – Alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental, médio, educação profissional e na EJA em São Bernardo do Campo, ano 2011

Dependência	Matrícula Inicial									
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (nível técnico)	Educação de Jovens e Adultos – EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)	
	Creche	Pré-escola	1ª a 4ª série e anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais				Fundamental 2	Médio	Fundamental
Estadual	0	0	0		31268	2944	737	4.168	0	0
<b>Municipal</b>	<b>10782</b>	<b>17158</b>	<b>41.495</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3672</b>	<b>0</b>	<b>593</b>	<b>0</b>
Privada	4295	2085	8492		5722	3857	0	50	0	0
<b>Total</b>	<b>15.077</b>	<b>19243</b>	<b>49987</b>		<b>36990</b>	<b>6801</b>	<b>4409</b>	<b>4218</b>	<b>593</b>	<b>0</b>

Fonte: Inep. Resultado do Censo Escolar 2011.

A Tabela 2 demonstra que o município atende à educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais ou ensino fundamental I) e à EJA. Podemos identificar que a rede estadual de ensino inicia o seu atendimento aos alunos no ensino fundamental II (anos finais) e que o público-alvo mais atendido na rede municipal de ensino concentra-se no ensino fundamental I.

A Tabela 3 registra as matrículas do público-alvo da educação especial.

<sup>21</sup> Número de professores contabilizados até 2 de abril de 2012.

Tabela 3 – Alunos matriculados na Educação Especial no município de São Bernardo do Campo, ano 2011

Dependência	Matrícula Inicial							
	Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)							
SBC	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund	EJA Médio
Estadual	0	0	0	748	193	1	8	38
<b>Municipal</b>	<b>96</b>	<b>210</b>	<b>1112</b>	<b>94</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>327</b>	<b>0</b>
Privada	7	22	130	46	22	5	0	1
Total	103	232	1242	888	215	6	335	39

Fonte: Inep. Resultado do Censo Escolar, 2011.

Embora a Tabela 3 registre em um mesmo campo os alunos matriculados em escolas especiais, classes especiais e os denominados “incluídos”, a maioria deles encontra-se matriculado nas escolas regulares. A Tabela 3 repete a tendência da Tabela 2, ou seja, a maioria dos atendimentos se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe informar que os anos finais do ensino fundamental referem-se aos alunos surdos que estudavam na Escola Municipal de Educação Básica Especial (Emebe) Neusa Bassetto.

Ainda em relação à organização da rede municipal de ensino de SBC, convém esclarecer algumas peculiaridades que a constituem. Os cargos que integram os quadros de carreira dos funcionários da educação são providos mediante concurso público. De acordo com a Lei nº 5.820 de 03 de abril de 2008,<sup>22</sup> a rede de ensino possui um conjunto de profissionais que compõe o quadro do magistério e outro que formam o quadro técnico educacional.

O quadro do magistério envolve funções com atuação nas áreas de:

I - Docência, desempenhada por Professor, ocupante de cargo efetivo a seguir identificado, pertencente às seguintes carreiras:

- a) carreira de Professor de Educação Básica I – Infantil, Fundamental (anos iniciais) e Profissional;
- b) carreira de Professor de Educação Básica II – Fundamental, Especial e Profissional;
- c) carreira de Professor de Educação Especial;

II - Direção e Administração Escolar, desempenhada por Diretor Escolar, ocupante de cargo efetivo organizado em carreira e por Assistente de Diretor Escolar, ocupante de cargo de carreira em extinção na vacância;

<sup>22</sup> Essa lei dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de SBC, bem como estabelece outras providências.

III - Orientação, Planejamento, Supervisão e Acompanhamento ao ensino, desempenhada por Orientador Pedagógico, ocupante de cargo efetivo organizado em carreira;

Os professores podem ser designados para serem assistentes de direção

IV - Coordenação de atividade pedagógica, desempenhada por Coordenador Pedagógico, ocupante de cargo efetivo organizado em carreira. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008, s/p)

O quadro técnico educacional é composto por: assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional. O quadro técnico educacional “compreende as funções de apoio técnico, assessoria e de suporte às ações pedagógicas.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008)

Até 2009<sup>23</sup> designavam-se como Equipe de Orientação Técnica (EOT) os seguintes profissionais: o orientador pedagógico (que integrava o quadro do magistério) e o assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e terapeuta ocupacional (que integravam o quadro técnico educacional).

Em 2010, o município possuía 55 orientadores pedagógicos, quatro assistentes sociais, 15 fonoaudiólogos, 17 psicólogos, três terapeutas ocupacionais e um fisioterapeuta.

Em relação às escolas, cada uma possuía uma equipe gestora escolar composta por: diretor, assistente de diretor escolar ou professor assistente à direção (PAD)<sup>24</sup> e coordenador pedagógico.

Cada escola era acompanhada por uma EOT que se tornava a sua referência.

## **Justificativa da pesquisa**

Optou-se por realizar a pesquisa em São Bernardo, em virtude de esse município possuir uma longa trajetória histórica no trabalho com as pessoas com deficiência, destacando-se o fato de o poder público municipal ter assumido a responsabilidade como resposta pública à educação dessa parcela da educação a partir da década de 1950. Desde então, foi sendo construído um *continuum* de serviços composto por: escolas especiais, salas de recursos, centros de apoio e classes integradas.

Também não poderíamos deixar de mencionar que o fato de trabalharmos nesse município propiciou durante nosso percurso profissional o surgimento de interrogações que culminaram na necessidade de desenvolvimento desta pesquisa.

<sup>23</sup> A partir de 2010 ocorrerão alterações em relação a essas equipes, que serão explanadas no Capítulo 4.

<sup>24</sup> Em virtude de não haver mais concurso público para o cargo de assistente de diretor escolar, essa função é assumida por professores que se submetem a processos internos de seleção e são designados como professores de apoio à direção.

O ano de 2009 despontou como um momento extremamente relevante em virtude de a eleição municipal anunciar uma mudança. Para melhor entendermos o que ocorreu na cidade, o quadro a seguir demonstra os prefeitos que a administraram a partir de 1989.

Quadro 1 – Prefeitos e vice-prefeitos do município de São Bernardo do Campo no período de 1989 a 2012

Período	Prefeito	Partido
1989-1992	Maurício Soares de Almeida	PT
1993-1996	Walter José Demarchi	PTB
1997-2000	Maurício Soares de Almeida	PSDB
2001-2002	Maurício Soares de Almeida	PPS
2003-2004	William Dib	PSB
2005-2008	William Dib	PSB
2009-2012	Luiz Marinho	PT

Fonte: São Bernardo do Campo, 2009; Tribunal Superior Eleitoral.

Selecionamos esse período por demonstrar uma tendência relevante, pois, apesar da diversidade partidária, mantêm-se no governo da cidade dois atores da política local: Maurício Soares de Almeida e Willian Dib. Em 2003, alegando problemas de saúde, o prefeito à época, Maurício Soares de Almeida, afasta-se e o seu vice Willian Dib assume a prefeitura e elege-se prefeito na eleição municipal de 2005.

Em 2009, o prefeito Luiz Marinho, do Partido dos Trabalhadores (PT), venceu as eleições e passou a governar o município. Em sendo o governo municipal pertencente ao mesmo partido que o governo federal inferimos que essa nova administração buscaria imprimir sua marca política – inclusive na esfera da educação especial –, em conformidade com as orientações preconizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e, mais especificamente, pela Secretaria de Educação Especial (Seesp).

Constam no Plano de Governo municipal (PT- 2009/2012) nove propostas de ação concernentes às pessoas com deficiência.<sup>25</sup> Damos destaque a uma das propostas de ação que indicava que o governo local iria “Implantar políticas e programas desenvolvidos pelo governo federal de forma integrada às políticas e programas locais para pessoas com deficiência, descentralizando a oferta dos serviços.” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 20[?], p. 24)

<sup>25</sup>Disponível em: <http://www.saobernardo.sp.gov.br/SECRETARIAS/SG/PlanoDeGovernoPessoasDefic.PDF>. Acesso em 7 de Jun. 2010.



Nessa mesma perspectiva, a Seção de Educação Especial, em reunião com a equipe de orientação técnica (EOT) da educação especial, apresentou os seguintes eixos de trabalho que passariam a referenciar a Seção:

- Articular as diferentes políticas de apoio à inclusão escolar, atualmente vigente em São Bernardo do Campo, na perspectiva do atendimento educacional especializado.

- Ajustar a política de atendimento de São Bernardo do Campo à *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. (INFORMAÇÃO VERBAL, grifo nosso) <sup>26</sup>

A PNEE-EI/08, conforme já mencionado, além de indicar como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, reitera o que está estabelecido na LDB/96, ou seja, que a educação especial é uma modalidade de ensino,

[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 15)

Consta ainda, nesse documento, que a inclusão escolar tem início na educação infantil, uma vez que nessa etapa se constroem as bases tanto para os conhecimentos quanto para a formação e desenvolvimento global dos sujeitos. Sendo assim, o atendimento educacional especializado de zero a três anos “[...] se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.” (BRASIL, 2008, p. 16)

Indica-se como diretriz a oferta do atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo que: a) é uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino; b) deve ser realizado no turno inverso da classe comum; c) pode ser viabilizado na própria escola ou em centros de apoio.

De acordo com a PNEE-EI/08, o atendimento educacional especializado tem como funções:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo

---

<sup>26</sup> Esses eixos de trabalho foram apresentados em reunião realizada no dia 27 de fevereiro de 2009, pelas gestoras da Seção de Educação Especial. Essa reunião ocorreu em uma das escolas especiais do município, na Emebe Marly Buisa Chiedde.

substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 15)

O atendimento educacional especializado é designado como complementar quando se refere à educação das pessoas com deficiência e TGD e suplementar quando se destina às pessoas com altas habilidades/superdotação.

Em relação à educação de jovens e adultos e à educação profissional, indica-se que a educação especial possibilite “[...] a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.” (BRASIL, 2008, p. 16)

O documento mencionado ainda prevê a interface da educação especial com a educação indígena, do campo e quilombola, indicando que se assegure “[...] que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.” (BRASIL, 2008, p. 16)

Podemos destacar como avanço que, no documento PNEE-EI/08, há a menção de ações da educação especial no ensino superior, referendando a possibilidade de que as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação também possam frequentar esse nível de ensino. Assim sendo,

[...] a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 16)

No que se refere à inclusão escolar de alunos surdos, o documento indica uma educação bilíngue. O excerto a seguir elucida as diretrizes definidas nesse documento:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/ Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 16)

Outra temática clássica que a PNEE-EI/08 aborda refere-se a formação de professores. De acordo com Prieto (2006), esse é um tema de destacado valor quando o sistema assume a perspectiva de garantir a matrícula de todos os alunos na classe comum. Segundo o documento, para atuar na educação especial:

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

Já aos sistemas de ensino caberá:

[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 17)

Posto isto, diante de uma nova administração pública que passou a gerir o município, muitos questionamentos emergiram ao serem apresentados os princípios que referenciarão a nova administração, e, mais especificamente, a Seção de Educação Especial. Com o intuito de compreender o percurso constituído a partir de 2009, esta pesquisa estudou a política de educação especial do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, no recorte temporal de 2009 a 2011.

Dois objetivos específicos orientaram este estudo: 1) caracterizar a constituição da política de atendimento ao público-alvo da educação especial no município de São Bernardo do Campo, no período de 1957 a 2008 e 2) descrever e analisar as ações implementadas no município, de 2009 a 2011, bem como os desafios, as justificativas, as contradições e as tensões na implantação da política de inclusão escolar sob a égide de documentos produzidos pelo governo federal a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

A análise considerou o referencial teórico adotado neste estudo sobre políticas públicas, educação especial e educação inclusiva, bem como os documentos orientadores e as diretrizes legais emanadas pelo governo federal.

Esta pesquisa pretende contribuir com a elucidação de alguns processos vivenciados em São Bernardo do Campo: suas conquistas, limites e desafios enfrentados, ao tentar viabilizar que a classe comum seja o *locus* de atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerando que cada um dos 5.565<sup>27</sup> municípios existentes no Brasil possui uma história própria, uma situação econômica e uma cultura singular que o constitui e se reconstrói, entendemos ser relevante investigar como uma política federal que tem a intenção de ser seguida em todos os municípios será implementada em São Bernardo do Campo. Tem-se a finalidade de ampliar o conhecimento sobre essa realidade concreta, complexa e multifacetada e, quiçá, contribuir para o adensamento do conhecimento na área de educação especial com recorte em políticas públicas de educação municipal.

### **Os caminhos da pesquisa**

Considerando os propósitos deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, que privilegia a realização de um intensivo exame dos dados tanto em amplitude quanto em profundidade, de modo a fazê-los comunicar a realidade de forma mais completa possível, na perspectiva de apreendê-la e compreendê-la. (MARTINS, 2004)

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1) A fonte direta dos dados encontra-se no ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento de investigação. Os problemas podem ser melhor compreendidos a partir do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente a ser investigado, pois os locais necessitam ser compreendidos “no contexto da história das instituições a que pertencem.”(BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48)

2) É descritiva, pois na busca de conhecimento os investigadores descrevem minuciosamente os dados recolhidos, pois tudo tem potencial para esclarecer o objeto de estudo.

---

<sup>27</sup> De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do censo de 2010, o número de municípios passou de 5.564 para 5.565.

3) Interessa-se mais pelo processo do que pelo produto, pois, ao investigar determinado problema, a atenção do pesquisador volta-se para o modo como ocorrem os acontecimentos, os seus significados, causas e como se manifestam nas interações humanas.

4) As análises tendem a ocorrer de forma indutiva, uma vez que as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo recolhidos, e não para confirmar hipóteses previamente construídas.

5) Os “significados” possuem vital importância para os investigadores qualitativos, pois, estes se interessam em apreender as perspectivas das pessoas que participam dos processos a serem investigados e em dar visibilidade às dinâmicas internas das situações estudadas.

Um primeiro ponto a ser destacado refere-se à dificuldade que vivenciamos em realizar esta pesquisa, em concomitância à implantação de mudanças na própria política de educação especial no município de São Bernardo do Campo, posto que o processo de adequação da política local às diretrizes federais iniciou-se em 2009, ano em que começamos o estudo.

Perez (2001) chama a atenção para o fato de que o processo de implementação de uma política dispõe de uma dinâmica no tempo, portanto mutável: sendo assim, torna-se necessário levar em consideração os distintos tempos das mudanças: inicial, intermediário e final. Nesse sentido, o município estudado ainda se encontrava em fase de implantação intermediária dessa política quando da finalização desta pesquisa.

Iniciamos o processo de investigação realizando a análise de documentos, pois estes se constituem em valiosa técnica, quer seja, desvelando aspectos novos concernentes ao problema de pesquisa ou complementando outras técnicas. Os documentos surgem num determinado contexto fornecendo informações sobre ele, possibilitando ao pesquisador a extração de evidências que podem fundamentar suas argumentações e afirmações, bem como indicar problemas a serem mais explorados por outros métodos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Para Cellard (2008), uma vez que as capacidades da memória humana são limitadas, os documentos podem propiciar alguns tipos de reconstruções e “[...] acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.” (CELLARD, 2008, p. 295)

Cabe também salientar que, durante esse percurso, deparamo-nos com a dificuldade em localizar a documentação oficial concernente à educação especial em SBC, pois: a) alguns documentos referentes à história educacional não se encontravam arquivados; e b) outros se encontravam em elaboração, pois, em virtude das transformações em curso no sistema, alguns documentos precisariam ser produzidos.

Assim, um dos desafios para a realização da pesquisa foi buscar recuperar parte dessa história. Recorremos aos profissionais que atuam ou atuaram na rede há anos e fomos angariando as informações que precisávamos e indicações de nomes; em contato com estes, foi resgatada parte dos materiais de seus arquivos pessoais. Também fizemos uso dos documentos de nosso arquivo pessoal, pois não foram localizados nos do sistema de ensino.

Ainda, entramos em contato com três ex-gestores da educação especial e solicitamos que nos fornecessem informações a fim de que nos esclarecessem alguns pontos sobre a história da educação especial que permaneciam obscuros. Tais procedimentos nos trouxeram os conteúdos necessários para a compreensão da história da educação especial em SBC.

Apesar desta pesquisa ater-se ao recorte temporal de 2009 a 2011, complementamos informações e utilizamos documentação referente ao ano de 2012, pois, ao terminarmos a coleta de dados, algumas definições importantes ainda estavam por ser realizadas e poderiam ser viabilizadas no início do ano de 2012. Assim, em 2012, entramos em contato com a gestora de Seção de Educação Especial que havia nos concedido a entrevista.<sup>28</sup>

Para a coleta de dados consultamos também:

- Documentos relacionados à educação especial e à temática educação inclusiva: por abordarem dados históricos da rede, suas concepções e princípios, bem como uma descrição sobre os apoios, recursos e serviços educacionais especializados disponíveis no sistema municipal de ensino de SBC. Localizamos, ao todo, 21 documentos referentes aos anos de: 19[?] (um), 1992(dois), 1998 (dois), 1999 (um), 2006 (um), 2009 (3) 2010 (7), 2011(três) e 2012(um).

- Propostas Curriculares: por explanarem o histórico da rede e da educação especial, os seus princípios e suas diretrizes. Consultamos os volumes referentes aos anos de 1981, 1985, 1992, 2004 e 2007, totalizando cinco propostas, uma para cada ano.

- Caderno de Metas: documento elaborado a partir de 2001 até 2008, por ser apresentado como um elo de aproximação entre a administração e as escolas, uma vez que explanavam as políticas públicas a serem implementadas, perfazendo um total de oito cadernos.

---

<sup>28</sup> A gestora foi pronta a nos atender respondendo via *e-mail* as solicitações. Enviou-nos, ainda, um documento intitulado “Atendimento Educacional Especializado nas Escolas-Polo do Município de São Bernardo do Campo.”

- Plano de Governo da atual administração (PT-2009/2012) enfatizando as propostas de ação concernentes à educação em geral e à das pessoas com deficiência.

- Sumário de Dados: um documento que congrega informações relevantes fornecidas por todas as secretarias da Prefeitura Municipal de SBC, apresentando um levantamento histórico e estatístico da cidade.

- Decretos e Resoluções municipais e as *redes e informativo*, que são os comunicados institucionais enviados da SE-SBC às escolas.

Cabe destacar uma relevante fonte documental que utilizamos nesse percurso: o Diário Oficial do município, que se denomina: *Notícias do Município*. Esse jornal possui veiculação semanal, e eventualmente, ocorre a publicação de edições especiais, perfazendo duas publicações semanais. A tabela a seguir elucida a quantidade de jornais que foram consultados, utilizados e descartados.

Tabela 4 - Identificação e classificação do jornal Notícias do Município utilizado para coleta de dados

Ano	Período	Utilizados	Descartados	Total
<b>2009</b>	06/01/09 a 30/12/09	10	53	63
<b>2010</b>	08/01/10 a 23/12/10	18	37	55
<b>2011</b>	07/01/11 a 29/12/11	9	51	60

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Utilizamos os jornais que traziam informações concernentes à política de educação especial do município de SBC e algumas reportagens referentes ao município e à educação de SBC. Tais conteúdos serão identificados no transcorrer do texto desta pesquisa.

Em 13 de maio de 2011, agendamos uma reunião com uma das gestoras da Seção de Educação Especial, na qual foi apresentado o projeto de pesquisa e solicitado o fornecimento de documentos que relatassem o percurso do município para tentar se constituir em uma perspectiva inclusiva. Ela nos forneceu materiais digitalizados que continham o planejamento de ações e as diretrizes da nova administração,<sup>29</sup> a saber:

- a ) [SÃO BERNARDO DO CAMPO]. Secretaria de Educação. Política de Educação Inclusiva, 2010.

<sup>29</sup> A gestora da educação especial explicou que, em virtude de as ações estarem sendo implementadas e discutidas com diversos atores, ainda não havia sido possível a produção de documentos oficiais.

- b) SÃO BERNARDO DO CAMPO. Seção de Educação Especial. Formação dos Professores de Atendimento educacional especializado, 2010.
- c) I Seminário e II Encontro de Educação Inclusiva. Projeto Transição: vivenciando um ensino fundamental especial, 2010.<sup>30</sup>
- d) SÃO BERNARDO DO CAMPO. Seção de Ensino Fundamental. Projeto de transição das classes integradas comuns, 2010.
- e) I Seminário e II Encontro de Educação Inclusiva. Inclusão do Surdo na escola regular em São Bernardo do Campo. [2010].
- f) SÃO BERNARDO DO CAMPO. [Seção de Educação Especial]. Atendimento educacional especializado, 2011.
- g) SÃO BERNARDO DO CAMPO. Seção de Educação Especial. Diretrizes para ingresso no AEE e indicações de profissional de apoio, 2011. Esse material foi transformado em um documento escrito e viabilizado para as escolas e profissionais em junho de 2011.

Expliquei para a gestora que possuíamos uma cópia dos documentos: a) Proposta da [Equipe de Orientação Técnica] EOT da Seção de Educação Especial para o processo de inclusão no município de São Bernardo do Campo; b) Proposta da EOT da Seção de Educação Especial: encaminhamentos para os alunos acima de 18 anos (Grupo + 18) das [Escola Municipal de Educação Básica Especial] Emebes e Centros de Apoio; e c) Inclusão escolar do aluno surdo, e questioneei-lhe se esses relatórios eram reconhecidos como documentos da Seção de Educação Especial, pois pretendíamos utilizá-los, e ela respondeu afirmativamente.

A leitura desse conjunto de materiais nos trouxe algumas dúvidas, pois em alguns deles as informações eram incompletas e não traziam as especificações necessárias. Sendo assim, solicitamos o agendamento de mais um encontro<sup>31</sup> com a mesma gestora da educação especial para que nos esclarecesse sobre os pontos dúbios dos conteúdos lidos, ou para que nos fornecesse algumas informações adicionais que julgávamos relevante.

Fomos, ainda, a três unidades da educação especial com o objetivo de coletar informações a respeito dos alunos atendidos e os dados quantitativos sobre tais atendimentos.

---

<sup>30</sup> Os documentos referentes aos itens **c** e item **d** foram disponibilizados por uma profissional da EOT.

<sup>31</sup> A gestora prontamente atendeu a nossa solicitação, e esse segundo encontro ocorreu em 3 de junho de 2011, nas dependências da SME-SBC.



Fomos a Emebes<sup>32</sup> e também no Centro Integrado de Educação Básica (Cimeb) Padre Aldemar Moreira.

Segundo Lüdke e André (1986) analisar os dados qualitativos, significa “trabalhar” em cima de todo o material acumulado durante a pesquisa. As autoras elucidam que:

A tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar neles tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 45).

Ao realizarmos essa tarefa, vivenciamos o que os autores acima citados apontam: que a análise está presente em vários momentos da investigação, que a categorização em si não esgota a análise e que o pesquisador “[...] terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49)

Esses documentos foram organizados em quatro pastas, a saber: Pasta 1, com os materiais referentes ao ano de 2009; Pasta 2, com os de 2010; Pasta 3, com os de 2011; e a Pasta 4 contendo as *redes e os informativos*.

Essa organização possibilitou-nos manusear constantemente os materiais, como se folheássemos um livro. Foi possível emprendermos um movimento de ir e voltar às informações, sublinhar aspectos importantes, escrever reflexões e desencadear questões.

Após coleta e leitura de todo esse material, colocamo-nos como tarefa a produção de um texto preliminar, mas, diante de tantas informações e conteúdos, deparamo-nos com a seguinte dúvida: como iniciar? Como organizar esse texto? Fez-nos sentido escrevê-lo por temas, sendo eles: a) os parceiros escolhidos para contribuir com a implementação da PNEE-EI/08; as ações formativas: b) a veiculação das perspectivas do MEC/Seesp; c) as mudanças na estrutura e funcionamento: na Secretaria de Educação de SBC e na educação especial; e, d) reorganizações, extinções e ampliações dos recursos e serviços educacionais especializados.

Após a sistematização do texto preliminar, identificamos algumas lacunas em virtude de as fontes documentais não possuírem todas as informações de que necessitávamos.

---

<sup>32</sup> Estivemos no dia 20 de junho de 2011 nas dependências da Emebe Neusa Bassetto (que atende pessoas com surdez); no dia 21 de junho de 2011 na Emebe Marly Buissa Chiedde e no dia 22 de junho de 2011 no Centro Integrado Municipal de Educação Básica (Cimeb) Padre Aldemar Moreira. Essas duas últimas unidades, atendem pessoas com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007)

Sendo assim, definimos que utilizaríamos a entrevista como mais um instrumento para coletar dados e para isso elaboramos o roteiro. (APÊNDICE A)

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, por possibilitarem flexibilidade e ao mesmo tempo estruturação. GIL (2010) elucida que tal entrevista pode ser considerada como uma “entrevista por pautas” e é factível encaminhá-la por meio de uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando.

Objetivamos ainda, com as entrevistas, captar o “movimento da política”, que como tão bem nos alerta Arretche (2000), na administração pública é influenciado por uma série de fatores que exercem interferência entre a formulação de uma dada política e sua implementação

Em relação à escolha dos sujeitos a serem entrevistados, identificamos por meio das fontes documentais que, desde 2009, a SE-SBC e, mais especificamente, a Seção de Educação Especial, havia organizado 11 grupos de trabalho, comissões ou projetos, os quais serão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Grupos de Trabalho, comissões e projetos organizados pela Seção de Educação Especial da SE-SBC no período de 2009 a 2011

Ano	Grupos de trabalho, comissões e projetos	Finalidade/proposições
2009	Grupo de Trabalho que escreveu o documento “Proposta da [Equipe de Orientação Técnica] EOT da Seção de Educação Especial para o processo de inclusão no município de São Bernardo do Campo”	Elaborar propostas com vistas a adequar a política de educação especial à perspectiva inclusiva, ampliar as discussões acerca da PNEE-EI/08 junto aos professores das Emebes e realizar encaminhamento de alguns alunos da Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde para as classes comuns.
2009	Grupo de Trabalho que escreveu o documento “Proposta da EOT da Seção de Educação Especial: encaminhamentos para os alunos acima de 18 anos (Grupo + 18) das Emebes e Centros de Apoio”	Elaborar propostas para os jovens com deficiência que se encontravam na faixa etária acima de 18 anos, indicando o encaminhamento desse público aos recursos existentes, e desenvolver ações junto aos professores de educação especial no tocante a essa questão.
2009	Comissão que produziu o documento: “Relatório sobre os Trabalhos – inclusão escolar do aluno surdo que frequenta a escola comum”	Propor a implantação de serviços e apoios educacionais especializados complementares para os alunos com surdez que estudavam nas classes comuns.

continua

Continuação

	<b>Grupos de trabalho, comissões e projetos</b>	<b>Finalidade/proposições</b>
2009	Grupo de Trabalho montado com o objetivo de ampliar as discussões acerca da PNEE-EI/08 e do atendimento educacional especializado	Propiciar discussões junto aos professores de salas de recursos, classes integradas e centros de apoio sobre o atendimento educacional especializado e os conteúdos presentes no documento nacional orientador da política de educação especial, a PNEE-EI/08.
2010	Comissão formada para pensar diretrizes concernentes ao atendimento educacional especializado em uma perspectiva complementar.	Propor diretrizes e construir orientações comuns para o atendimento educacional especializado complementar e aos professores de educação especial que atuarão nesses serviços.
2010	Projeto Transição	Elaborar propostas e coordenar suas execuções com o intuito de cessar a oferta das classes integradas e encaminhar os alunos para a classe comum.
2010	Projeto Incluindo	Elaborar propostas e coordenar suas execuções com o intuito de cessar a oferta da escola especial Marly Buissa Chiedde.
2011	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual na Educação Infantil	Atuar na reorganização do atendimento educacional especializado na educação infantil e implementar ações considerando a descentralização do atendimento e as especificidades da educação infantil.
2011	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental e EJA	Atuar na reorganização do atendimento educacional especializado do ensino fundamental e na implantação desse atendimento na EJA.
2011	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual	Reorganizar e implementar ações concernentes ao atendimento educacional especializado complementar para as pessoas com deficiência visual, considerando a descentralização do serviço já existente.
2011	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência auditiva/Surdez	Atuar na implantação e coordenação de propostas que envolviam o atendimento educacional especializado complementar para surdos na educação infantil, ensino fundamental e EJA.

Fonte: São Bernardo do Campo, 2009a; 2009b; 2009c; 2010c.

Conforme observamos no Quadro 2, os grupos de trabalho, comissões e projetos tiveram diversos propósitos. A partir da análise documental e pela natureza de nossa pesquisa interessou-nos aprofundar conhecimentos sobre os que se encaixaram nas finalidades relacionadas a seguir, posto que tínhamos lacunas a serem exploradas sobre esses conteúdos. Assim, realizamos entrevistas com os profissionais que tiveram ações nos projetos, comissões e grupos de trabalho que:

- atuaram em uma perspectiva de transformar os recursos substitutivos em complementares;

- tiveram como propósitos a implantação de atendimentos educacionais especializados complementares;

- atuaram em uma perspectiva de reorganizar os atendimentos educacionais especializados complementares que foram descentralizados e passaram a ocorrer nas salas de recursos ou por meio da ação do ensino itinerante.

Ao levantarmos os nomes de todos os profissionais que atuaram nesses grupos de trabalho, comissões e projetos, constatamos que a EOT foi o ator que mais participou. Com base nesses dados, elegemos o nome dos profissionais que tiveram o maior número de participação e representavam os projetos que se encaixavam nos itens supracitados.

Cabe salientar que os Projetos Transição e Incluindo apresentaram os mesmos princípios de atuação e, tornaram-se, posteriormente, um único projeto, o que nos fez definir por elencar apenas um profissional que pudesse nos fornecer as informações referentes aos dois projetos.

Assim, conforme demonstra o Quadro 3, coletamos por meio das entrevistas informações com os profissionais da EOT que implementaram ações nos projetos destacados. Apresentamos, também, a caracterização desses profissionais:

Quadro 3 - Caracterização dos profissionais da SE-SBC entrevistados e dos projetos sobre os quais coletamos informações no ano de 2011

Identificação dos profissionais entrevistados	Cargo	Tempo de atuação, em anos, na SE-SBC	Projetos dos quais foram coletadas as informações
Profissional 1	Fonoaudiólogo	11	Transição e Incluindo
Profissional 2	Psicólogo	9	Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual
Profissional 3	Fonoaudiólogo	11	Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Auditiva/Surdez
Profissional 4	Psicólogo	17	Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual na Educação Infantil
Profissional 5	Psicólogo	9	Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental e EJA

Fonte: Coleta de dados da pesquisa; São Bernardo do Campo, 2010b, 2010c.

Entramos em contato com esses profissionais e todos se disponibilizaram a conceder entrevista, que foram realizadas no segundo semestre de 2011. Assinaram o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e autorizaram a utilização de seus depoimentos, cientes de que seria resguardada sua privacidade. As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2011 em seus locais de trabalho e perfizeram um total de seis horas e trinta e seis minutos de gravação.

Entrevistamos também a gestora da Seção de Educação Especial que está no cargo desde o início dessa administração municipal. Em 2009, a Seção de Educação Especial era composta por três gestoras. No ano de 2010, uma delas deixou o cargo e ocorreu a entrada de uma outra profissional para substituí-la. Em 2011, mais uma gestora passou a compor a equipe, totalizando, em 2011, quatro gestoras. A gestora entrevistada é formada em Pedagogia e Letras e atua na rede de SBC há 23 anos.

A entrevista com a gestora também ocorreu no segundo semestre de 2011, porém, vivenciamos algumas particularidades nesse processo. No dia agendado, ela explicitou que gostaria de ter acesso prévio ao roteiro e indicou que agendássemos outra data para a realização da entrevista. Combinamos que esta se realizaria na semana seguinte. Nessa data, sentimos a necessidade de perguntar à gestora se ela continuava disponível para a entrevista. Após seu aceite lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado na sequência. (APÊNDICE B)

Solicitei sua autorização para que pudesse gravar a entrevista, porém ela disse não se sentir à vontade com a gravação e indicou que eu digitasse suas respostas. Atendendo sua solicitação, fui digitando as respostas por cerca de duas horas e meia. Combinamos que eu lhe enviaria o texto para que ela fizesse as alterações que julgasse necessárias. Pontuei-lhe que só utilizaria o texto após sua autorização. Enviei-lhe o texto e ela fez uma série de intervenções, realizando acréscimos e supressões.

Sobre as entrevistas, Manzini (2008, p. 75) elucida que atualmente, quando estas não são gravadas sua aceitação científica é colocada em dúvida, pois quando o entrevistador registra de outras maneiras o depoimento: “[...] torna-se impossível recolher a fala do outro, e na anotação o que é apresentado é a compreensão que o entrevistador pôde captar, entender e registrar por escrito, portanto, trata-se do relato do pesquisador e não a fala do entrevistado”.

O autor complementa esclarecendo que o que se espera por meio da entrevista é captar a versão do entrevistado. Sendo assim, conforme explanamos, a gestora trabalhou sobre o texto oriundo da entrevista e realizou alterações no seu corpo, portanto, entendemos que por meio desse procedimento o texto passou a retratar a visão da entrevistada e não da entrevistadora.

Concordamos com Lenoir (1999, p. 88) quando argumenta que a análise do discurso é inseparável “[...] dos que o enunciam e das instâncias nas quais é pronunciado ou publicado”, por isso, utilizamos entrevistas com os profissionais que atuam em instâncias diferenciadas com o intuito de apreendermos: 1) as visões construídas em cada âmbito profissional; 2) as justificativas das decisões tomadas; 3) os desafios, 4) as dificuldades; e 5) as tensões e divergências encontradas no percurso para enquadrar a política local às diretrizes inclusivas preconizadas pelo governo federal.

As entrevistas foram transcritas logo após sua realização. Diante dos trechos significativos das falas – que nos auxiliaram a compreender/analisar os cinco pontos supracitados –, nós os incorporamos ao texto preliminar já abordado nesse trabalho. Consideramos que aspectos relevantes emergiram no discurso dos profissionais e trouxeram ampliações às temáticas investigadas. As análises também foram apoiadas no referencial teórico e legal adotado como base da pesquisa. Cabe esclarecer que as falas transcritas dos profissionais entrevistados, que serão apresentadas nesta dissertação, seguirão as normas de apresentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, por não se referirem a estudos linguísticos, ajustadas à norma culta.

Finalizando, ressalta-se que, apesar de não pretendermos que tal estudo sirva como modelo de generalização para outras realidades, entendemos que os processos vivenciados nesse local provavelmente não sejam únicos e poderão servir como pontos de referência para outras realidades.

## **Organização do trabalho**

Organizamos o texto da seguinte forma: no Capítulo 1, “*Políticas públicas e educação inclusiva*”, apresentaremos uma discussão sobre políticas públicas, enfatizando a dimensão da implementação. Abordamos, também, como a perspectiva integracionista e a temática da educação inclusiva, passaram a inscrever-se nas políticas educacionais e como a educação especial aderiu a esses discursos.

No Capítulo 2, “*O direito à educação para o público-alvo da educação especial: aspectos históricos e normativos*”, recuperamos a inscrição do direito à educação na legislação educacional e abordamos como o público-alvo da educação especial aparece citado nesses marcos legais. Apresentamos também as diretrizes orientadoras e normativas sobre a

educação inclusiva, que, a partir da década de 1990, passam a compor a política educacional brasileira.

No Capítulo 3, “*A política de educação especial no município de São Bernardo do Campo*”, apresentamos o histórico da constituição da política educacional da educação especial do município de SBC, que se iniciou em 1957, e a descrevemos até 2008 – ano anterior ao início desta pesquisa –; buscamos ainda elucidar como o município foi construindo o *continuum* de serviços e de que maneira as discussões acerca da *integração* e da *inclusão* entrelaçaram-se nas diretrizes/propostas do sistema.

No Capítulo 4, “*O novo desenho da política de educação especial no município de São Bernardo do Campo: os ajustes e as tensões entre a perspectiva federal e a municipal*”, explanamos sobre os dados coletados, os resultados da pesquisa, bem como a análise a partir do referencial teórico apresentado ao longo do texto.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências adotadas nesta pesquisa.

## 1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão sobre políticas públicas enfatizando a dimensão da implementação como um conteúdo fundamental a nos auxiliar no entendimento das múltiplas dimensões que envolvem a análise e a operacionalização das políticas em curso. Explanaremos ainda, sobre a perspectiva da integração escolar e a temática da educação inclusiva que se inscreveram nas políticas educacionais, considerando como a educação especial adere a esse discurso e de que forma vem construindo conceitos e sentidos sobre ele.

No Brasil, a área de estudos sobre políticas públicas nasce entre o final dos anos 70 e a primeira metade dos anos 80, com a transição do autoritarismo para a democracia. Inúmeros trabalhos investigaram as políticas públicas nas mais variadas áreas, como o sistema de proteção social, saúde, previdência, habitação, entre outras.<sup>33</sup> Analisaram o legado histórico, em especial do Estado Novo e dos governos militares. Tais análises iluminaram “características, interesses e processos presentes em cada política, apontando para o desenvolvimento de um substancial conhecimento sobre o padrão brasileiro de políticas estatais, em especial sociais.” (MARQUES, 2006, p. 16). O mesmo autor chama a atenção para o fato da escassez de trabalhos que focalizavam suas análises sobre as dinâmicas internas do Estado, associadas à constituição e ao processamento das políticas.

Existem muitas definições sobre políticas públicas, sendo a mais conhecida a de Laswell. Assim, decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2007).

Rezende (2004) utiliza a expressão “políticas públicas” em um sentido amplo, como o Estado em ação. Mas, referenciando-se em Lowi (1985) traz a definição mais clássica, segundo a qual, política pública seria “uma regra formada por alguma autoridade governamental, que expressa uma intenção de influenciar, alterar e regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas” (REZENDE, 2004, p. 13). Estas e outras definições, como as de Mead (1995), Lyn (1980), Peters (1986) e Dye (1984), centram-se nos governos, e deixam de lado os conflitos, os embates, os interesses, e os limites que cercam as decisões governamentais, não mencionando assim, o cerne e a essência da questão política (SOUZA, 2007). Vale ressaltar que a ação do Estado não é uma

---

<sup>33</sup> Destacamos os trabalhos de Sônia Draibe (1989), *O Welfare State no Brasil: características e perspectivas*; Jaime Oliveira e Sônia Teixeira (1985) *(Im) previdência social: 60 anos de história da previdência social no Brasil*; Ermínia Maricato (1987) *Política habitacional no regime militar*; Sérgio Azevedo e Luis Andrade (1981) *Habitação e poder: da fundação da casa popular ao Banco Nacional da Habitação*. (MARQUES, 2006)



mera resposta às demandas sociais, pois os conflitos políticos ocorrem em um dado contexto histórico, obedecendo também a interesses das burocracias que estão a cargo da política e aos legados das próprias políticas. Marques (2003, p. 47) chama a atenção para os atores, os ambientes institucionais e as dinâmicas políticas, partindo da premissa de que:

Políticas públicas são definidas pela interação entre atores, no interior dos ambientes institucionais e relacionais presentes nas comunidades de políticas. As dinâmicas políticas são resultados dessas interações, tendo em conta os constrangimentos das instituições e das redes de relações pessoais e institucionais presentes.

Reiterando, políticas públicas dizem respeito a produtos, centram-se nas ações dos governos, sendo todo o cenário permeado por interesses, conflitos e embates que cercam as decisões, ou não decisões governamentais.

Usualmente, existe uma reprodução das políticas públicas em curso, e as ações políticas são incrementais e marginais, por conseguinte, pouco substantivas por manterem intactas as estruturas governamentais. Advém do incrementalismo a visão de que decisões passadas constroem as futuras, limitando assim, a capacidade dos governos em reverter a rota das políticas em curso ou adotar novas políticas públicas (SOUZA, 2007). Já a proposição e implementação de mudanças substanciais são mais raras.

Por dizerem respeito a produtos, as políticas públicas têm como finalidade gerar tanto um produto físico tangível e mensurável quanto criar um impacto. Os impactos referem-se às mudanças efetivas na realidade, ou às alterações que o programa ou a política provocarão ao intervir. Eles tanto poderão ser tangíveis, quanto subjetivos; caso sejam subjetivos atuarão mais na perspectiva de mudanças de atitudes, comportamentos ou opiniões. Assim, nem sempre os impactos de uma política revelam a quantidade e distribuição de bem-estar previamente planejados. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109), pode-se definir que “o impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação política, ou seja, uma medida de que a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos”.

Os produtos de políticas são os indicadores do que os governos estão fazendo, são as respostas às demandas que estão atendendo. Entretanto, estes nem sempre representam os objetivos previamente planejados e podem explicitar uma distância entre o que fora formulado ou proposto e o que se verifica concretamente. Em síntese, nem sempre os impactos de uma política revelam a quantidade e distribuição de bem-estar previamente planejado. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986)

Os estudos sobre as políticas sociais expandiram-se com certo destaque a partir das pesquisas sobre o Estado de bem-estar. Identifica-se que na realidade brasileira, as políticas sociais vêm angariando estudos principalmente nas áreas de saúde, educação, questões de segurança pública e estudos relacionados aos grupos que são denominados de excluídos. (SOUZA, 2007). A autora destaca que:

Enquanto estudos em políticas públicas concentram-se no processo e em responder questões como “por que” e “como”, os estudos em políticas sociais tomam o processo como ‘pano de fundo’ e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez (SOUZA , 2007, p.71).

Cabe ressaltar que, tanto a política pública como a política social são campos de estudo multidisciplinares. A área não se restringe à ciência política, mas comporta vários conhecimentos disciplinares e modelos analíticos; todavia, para que não ocorra uma fragmentação temática, há que se manter um diálogo entre as diversas áreas que estudam as políticas com as perspectivas teóricas mais amplas, buscando-se, dessa forma, os balizamentos teóricos necessários.

Uma importante dimensão que deve ser considerada na avaliação de uma política pública, diz respeito à avaliação política que a envolve. Para Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 108), a avaliação política é “a análise e elucidação do critério ou dos critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra.” Os autores entendem que a avaliação política deveria preceder como etapa preparatória a avaliação de uma dada política.

Figueiredo e Figueiredo (1986, p.108) referenciando-se em Barry (1973) elucidam que “a avaliação política consiste, portanto, em atribuir valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar no conteúdo dessas políticas.” Outro aspecto que merece destaque na avaliação, refere-se aos princípios proclamados pelas políticas ou programas. Tais princípios, obviamente, ligam-se a uma determinada concepção de bem-estar humano e não podem ser desprezados, pois merecem uma avaliação política; sua análise se deve voltar para a “questão da compatibilidade interna entre estes princípios e da consistência deles com os mecanismos institucionais previstos.” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109)

## 1.1 A dimensão da implementação

Conforme mencionado anteriormente, a avaliação política e a avaliação de políticas, bem como a avaliação dos princípios, são importantes dimensões a serem consideradas no processo de avaliação e análise de uma dada política pública.

Torna-se, pois, de suma importância, destacarmos algumas considerações em relação à questão da implementação, visto que uma dada política poderá ser mudada no transcorrer de sua implementação. Assim, ao analisarmos uma política há que se considerar a multidimensionalidade de fatores que podem intervir e modificar o seu desenho.

Os estudos que versam sobre a implementação representaram um avanço para a análise de políticas e emergiram na perspectiva de preencher uma lacuna localizada entre a intenção dos tomadores de decisão e o impacto da política. Em 1978, Gunn destacou que o foco dos acadêmicos, usualmente, focalizava a atenção na formulação de políticas e os detalhes práticos da implementação eram delegados aos administradores. (HAM; HILL, 1996)<sup>34</sup>

O conhecimento acerca da implementação, ao mesmo tempo em que ilumina a análise da política, poderá desencadear limitações caso seja considerado como uma fase distinta ao processo de formulação desta. Nesse sentido, deve-se evitar a tendência em se tratar políticas como processos separados por etapas definidas. Um modelo muito usado que retratava essa perspectiva de separação de etapas foi o enfoque sistêmico de Easton, no qual, as entradas, demandas e apoios introduzidos nos sistemas políticos produziram saídas, ou seja, os efeitos das políticas entre a formulação e a implementação. Já os primeiros estudos que versaram sobre a implementação afirmavam a necessidade de se estudar o processo de colocar políticas em ação, desencadeando reflexões sobre a maneira como transcorria sua transmissão. (HAM; HILL, 1996)

De acordo com Pressman e Wildavsky (1973), para que ocorresse uma implementação bem sucedida, esta, dependeria das interações entre as diferentes organizações e departamentos, requerendo total cooperação entre as agências (100%). Os autores introduzem a ideia de déficit de implementação, sugerindo uma análise matemática do processo de implementar políticas. Hood (1976) também explanou acerca da administração

---

<sup>34</sup> Utilizamos a tradução da obra de Christopher Ham e Michael Hill que foi realizada por Renato Amorim e Renato Dagnino; com adaptação e revisão de: Renato Dagnino. A obra traduzida intitula-se: “O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno”. Este material – não publicado – foi disponibilizado para os alunos que cursaram no 2º semestre de 2009 a disciplina Estado e Políticas Públicas na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

perfeita, na qual a disponibilidade de recursos e aceitação política combinam-se para alcançar a “perfeita implementação” política; argumentou ainda, sobre os limites da administração que incide em sistemas complexos. (HAM; HILL, 1996)

As mesmas preocupações de Hood (1976) foram escritas por Dunsire (1978) em suas obras, ambos autores buscaram unir a teoria da organização com o estudo da implementação no intuito de proporcionar aos indivíduos que visavam a um controle *top-down*,<sup>35</sup> conhecimentos sobre os possíveis problemas a serem enfrentados no sistema administrativo. Gunn (1978), também escreveu em um artigo os dez pré-requisitos necessários para atingir a implementação perfeita, estes, baseados em uma situação ideal. Tais pré-requisitos tinham como objetivo contribuir para que fosse minimizado o déficit no processo de implementação aos profissionais que estão no topo, liderando. Sabatier e Mazmanian (1979) produziram um trabalho similar destinado aos “fazedores de política” (*policy maker*) que se situam no topo. (HAM; HILL, 1996)

Identifica-se que conhecimentos variados emergiram relacionados a esse assunto, dentre esses podemos citar: a tipologia de Lowi (distributiva, redistributiva e regulatória) que visa a explorar como cada tipo influenciava o processo de implementação; Hagrove (1983) que também argumentou sobre a classificação de políticas para prever o processo de implementação (evocando determinadas ações para cada tipo de política); autores que abordaram a questão das ligações da política com as relações inter-organizacionais (Mountjoy e O’Toole, 1979); temáticas relativas à comunicação e concernentes à clareza e consistência da política (Nixon, 1980), entre outros. (HAM; HILL, 1996)

O campo de análise de políticas públicas chamou a atenção para a centralidade dos problemas da implementação e desafiou essa visão clássica, segundo a qual, se buscava uma implementação perfeita, sendo esta, considerada apenas como uma das fases do ciclo. A abordagem *top-down* (ou hierárquica) frustrou a expectativa acalentada pela busca de uma implementação perfeita, por se tratar de uma abordagem prescritiva e pautada em uma visão racional. Essa implementação perfeita e linear, considera os problemas que aparecem no percurso da implementação como “desvios”, deixando de problematizar os elementos intervenientes nesse complexo processo. As críticas subsequentes a essa perspectiva chamaram a atenção para a interação entre: formulação, implementação e avaliação. (MENICUCCI, 2007)

---

<sup>35</sup> De acordo com Perez (2001, p. 69) uma das escolas de estudo sobre a implementação designa-se como *top down*. Esta, “evoca uma visão objetiva da política, como produto do desenvolvimento de um processo exógeno, sendo, portanto objetivamente verificável, contendo “intenções políticas” que podem ser alteradas e solucionadas.”

Entretanto, há que se considerar que muitas coisas falham entre o momento em que uma dada política é formulada e aquele em que se colhem os resultados, por isso, o processo de colocar políticas em ação tem desencadeado a atenção de estudiosos.

A implementação perfeita inexistente, pois para que isto ocorresse seria necessário decisores e atores perfeitos e obedientes, bem como uma realidade previsível. Mas, a realidade concreta é “atravessada” pelo corpo do Estado que historicamente herdou leis, burocracias, agências estatais e a visão dos diversos agentes. Nessa perspectiva, a boa implementação é a possível para um dado momento histórico. Pode-se dizer que, política pública é artesanato, posto que se constrói e se constitui em meio às dinâmicas políticas.

A formulação de uma política tende a ser um processo complexo e longo, compreendendo teoricamente:

Formação da agenda pública (a introdução do tema ou mais diretamente das demandas na agenda social e, posteriormente, pública); a produção e o confronto de alternativas por parte dos diferentes grupos de atores; os processos de filtragem e de apropriação/domesticação da *policy* por parte dos agentes, segundo o legado ou as tradições e culturas organizacionais; a formulação e decisão; as definições de estratégia de implementação. (DRAIBE, 2000, p. 29-30)

Uma dada política ou um programa, é, nesta perspectiva, o resultado de um complexo processo de decisões, no qual, diversos agentes interagem e participam, confrontando-se na definição de decisões; a formulação ocorre em um contexto de “liberdade circunscrita” e não totalmente conhecido pelos decisores, visto que, em muitas situações eles não possuem as informações necessárias a respeito da realidade na qual se pretende interferir. Quando se define por uma concepção final de uma dada política, diversas outras foram excluídas e, nesse processo de negociações e barganhas, o desenho final nem sempre será o ideal, mas o possível de ser acordado ao longo do processo decisório. Assim, a política ou o programa expressará as decisões e as preferências de uma dada autoridade e a implementação, possivelmente, se realizará com base nessas referências. (ARRETCHE, 2000)

De acordo com Arreche (2000) analiticamente as duas dimensões presentes em um programa podem ser desagregadas em: “i) objetivos e ii) uma metodologia ou estratégia pela qual pretende-se que estes objetivos sejam atendidos”(p. 46). A implementação ou execução propriamente dita, corresponde a outra etapa, que inclui tanto as atividades-meio quanto a atividade-fim; são os momentos nos quais se busca alcançar os objetivos almejados.

Raramente os formuladores serão os implementadores de uma política e os agentes que a implementarão não participaram do processo de formulação, e, ainda que normativa e institucionalmente sejam regulamentados, terão uma razoável autonomia .

Para Lipsky (1980), os profissionais do nível da rua, ao mesmo tempo em que são engrenagens do sistema, possuem certo grau de liberdade discricionária e autonomia, uma vez que os serviços implementados por eles requerem julgamento humano. O autor ainda afirma que, as decisões, as rotinas e os dispositivos que os burocratas do nível da rua inventam para lidar com as incertezas e pressões do trabalho, se tornam, efetivamente, as políticas públicas que são executadas. Em virtude de grande parte da capacidade de operacionalização da política encontrar-se nas mãos dos técnicos do Estado e dos burocratas do nível da rua, enfim, por haver um grande número de implementadores, pode-se supor que inevitavelmente, ocorrerão incertezas quanto à convergência, cooperação e concepções dos diversos implementadores. (HAM; HILL, 1996)

A realidade concreta também é afetada por uma multiplicidade de fatores que podem intervir e incentivar à não-convergência; nossa realidade brasileira, por exemplo, é composta de um país federativo e multipartidário, no qual os prefeitos e governadores ligados a diferentes partidos possuem autonomia política e competem entre si eleitoralmente (ARRETICHE, 2000); realidade também permeada por uma interface entre o público e o privado (MARQUES, 2006). Em meio a esse cenário e a essa diversidade de atores, interesses e ideologias, pode-se supor que, em diversas situações, as políticas e os programas poderão ser implementados segundo os próprios referenciais de cada implementador. Pelas palavras de Arretche (2000):

As vontades os interesses, as lealdades e as concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente serão inteiramente coincidentes. Portanto, quanto mais complexo um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidas em sua execução e, por consequência, mais fortes serão as tendências à não-convergência. (p. 48)

Assim, de acordo com Menicucci (2007, p. 303), a cooperação e a convergência tornam-se imprescindíveis, visto não haver relação direta entre o conteúdo das decisões de uma dada política e os resultados da implementação. “[...] seu sucesso está associado à capacidade de obtenção de convergência entre os agentes implementadores em torno dos objetivos da política e, particularmente, do suporte político daqueles por ela afetados.” Nessa perspectiva, uma estratégia de incentivos poderia ser o elemento-chave para a consecução de

cooperação e adesão à política ou aos objetivos de um programa. (ARRETCHE, 2000; MENICUCCI, 2007)

Outro fator que merece ser destacado refere-se às características inerentes à administração pública, visto que uma série de fatores poderão ocorrer no intervalo existente entre a formulação e a implementação, tais como: as mudanças de prioridades e interesses, os recursos poderão tornar-se escassos, metas novas e não previstas poderão ser criadas e exercer influências no processo de implementação. (ARRETCHE, 2000). Diferentes ênfases são vivenciadas, abortadas ou ampliadas e sofrem influências de fatores provenientes das ordens econômica e política ou oriundos das dinâmicas institucionais. Todos esses elementos alheios à vontade dos implementadores intervêm nas dinâmicas políticas e as influenciam quando colocadas em ação.

Arretche (2001) referenciando-se em Jobert e Muller (1987) também elucida que a ação pública é constituída por incoerências, ambiguidades e incertezas, de modo que a política pública se caracteriza em grande parte por empreender um esforço de coordenação de forças que operam no interior da própria máquina estatal e na sociedade. Esclarece, ainda, que a formulação de uma política é com frequência marcada pelo fato de os decisores não saberem exatamente o que querem e nem os possíveis resultados da política formulada.

Assim, cada situação contará com determinadas conjunturas em virtude da multiplicidade e diversidade de contextos. Uma política ou programa poderá operar de diferentes formas, desencadeando impactos diversos e por vezes não esperados. Por isso, Pressman e Wildavsky (1973) colocaram em seu livro o subtítulo “Como grandes expectativas em Washington são adulteradas em Oakland,” pois observaram um hiato entre as aspirações federais e as locais. Reiterando, muitas coisas falham entre o momento em que a política é formulada e aquele em que é implementada e os resultados averiguados. Portanto, é possível inferir que ocorrerão adequações a serem efetuadas no desenho original das políticas ou programas. (HAM; HILL, 1996)

Posto tudo isto, pode-se afirmar o quão complexo é a tarefa de analisar uma dada política, uma vez que se torna necessário considerar as “peças” e “engrenagens” que a compõem, em suma, seus conteúdos concretos.

## 1.2 Avaliação e análise de políticas públicas

Tradicionalmente a análise de políticas públicas tem se centrado nos processo decisórios e a subárea de avaliação também sofre influência dessa marcante tendência. Weiss (1998 *apud* FARIA E FILGUEIRAS, 2007) abordam claramente tal questão:

Quando começamos a pensar sobre o uso da avaliação, tínhamos em mente o seu uso no processo decisório. Esperávamos que a avaliação produzisse descobertas que pudessem influenciar o que o pessoal encarregado do programa e da política faria a seguir. Eles poderiam extinguir o programa, expandi-lo, modificar as suas atividades, ou alterar o treinamento das equipes; esperava-se deles que utilizassem o que havia sido descoberto pelos avaliadores na produção de decisões mais sábias. Esse tipo de uso veio a ser conhecido como utilização instrumental. (p. 331-332)

A avaliação de políticas públicas tem sofrido influência desse viés instrumental, comportamental e neutralista, existindo uma tendência em estudar-se a eficácia das políticas, descartando-se a avaliação política dos princípios que a fundamentam (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Tradicionalmente, os manuais avaliativos enfatizam que a avaliação deve incidir sobre os objetivos e estratégias definidas na fase de formulação, argumentando que avaliar o que não fora estabelecido pelos formuladores, acarretaria uma avaliação equivocada.

De acordo com Perez (2001, p. 67), o estudo da avaliação do processo de implementação é uma subárea específica de avaliação de política. Para o autor:

As gerações de pesquisa de implementação que se acumularam demonstram resultados em pelo menos dois aspectos: melhor entendimento do que significa a implementação e sua variação através do tempo, das políticas e das unidades de governo. Houve também avanços realizados no estabelecimento dos elos entre o desempenho da implementação e o planejamento da política.

Perez (2001) referenciando-se em um dos estudos do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (1995),<sup>36</sup> discorre sobre a existência de pelo menos três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais: i) a primeira dimensão leva em conta as relações entre o desenho ou a formulação da política e os formatos que os programas adquirem ao final do processo; ii) a segunda é a temporal, e considera os efeitos diferenciados no tempo sobre a organização, os atores que a implementam

---

<sup>36</sup> O estudo denomina-se “Avaliação do processo de implementação do Projeto Inovações no Ensino Básico e de algumas medidas da Escola-Padrão.”



(resistências e adesões) e as modificações alcançadas em relação às condições iniciais; e iii) a terceira refere-se às condições facilitadoras ou que entram o processo de implementação.

Levando em consideração as supracitadas dimensões, torna-se possível esboçar um modelo de pesquisa que propicia o acompanhamento do processo de implementação, captando assim, as formas como ocorrem, as estruturas operacionais que envolvem as dimensões organizacionais, financeiras, os comportamentos dos agentes envolvidos, enfim, identificar os obstáculos, os elementos facilitadores, assim como o grau de adesão e resistência dos implementadores. (PEREZ, 2001)

Para Arretche (2000) uma adequada metodologia de avaliação e/ou análise não deveria focar as políticas de forma dicotômica: sucesso/fracasso; atingida/não atingida. Antes, deveria investigar atentamente os pontos de estrangulamento que ocasionaram a não consecução das metas e objetivos previamente planejados. Necessitaria desvelar as razões pelas quais ocorre a distância entre os objetivos e a metodologia de um programa, analisar a autonomia decisória dos implementadores e o conhecimento que estes possuem ou não do programa (ARRETCHÉ, 2000). Enfim, há que se considerar e analisar o processo e as estratégias de implementação.

Outro aspecto que deve ser considerado, diz respeito a problemas não previstos, pois, estes podem causar adaptações e ajustes nos desenhos originais. Para se entender determinada política, faz-se necessário analisar a realidade que a condiciona; avaliar em uma perspectiva não ortodoxa, que ultrapasse o paradigma positivista e tecnicista. Nessa perspectiva, uma série de elementos poderá compor a análise e dependerão do viés analítico a ser perseguido, contudo, pode-se apontar que: a decisão não é o centro na implementação, esta, não é hierárquica, muito é decidido de forma incremental, adaptam-se fins e meios e as instituições e os atores operam.

Por todos esses elementos que a ciência política introduziu, a análise é essencial para explicitar o que aconteceu, as consequências das políticas, obviamente considerando o processo como um todo e não apenas os *inputs* e os *outputs*, uma vez que, eles podem se articular de modos variados nos diversos sistemas políticos.

A análise necessita examinar a política buscando compreender a forma como ela fora artesanalmente se constituindo, em suas relações com a cultura política, padrões de financiamento, o legado e as relações com a cidadania; tendo um olhar para os condicionantes históricos e institucionais.

### 1.3 Educação inclusiva: algumas considerações sobre o conceito

Nesta seção tomamos como objeto de discussão a perspectiva da integração e da educação inclusiva, analisando, conforme apontado anteriormente, sua incidência sobre a educação especial.

A partir da década de 1990, a ideologia da educação inclusiva dissemina-se em âmbito mundial, e a política educacional no Brasil passou a apoiar-se nesses discursos.

Tal década caracterizou-se por reformas educacionais nos países em desenvolvimento, com ênfase na universalização da educação básica. A premissa fundante passou a ser a de que os países – ainda que possuíssem condições concretas absolutamente diferenciadas entre si –, aderissem às orientações e normatizações preconizadas por um conjunto de documentos.<sup>37</sup> A palavra *inclusão* passou então a ser utilizada indiscriminadamente, na mídia, no discurso nacional, e a figurar em documentos federais, estaduais, municipais e de organizações não-governamentais. De acordo com Garcia (2004), *inclusão* parece ser um conceito originário da contemporaneidade, acompanhado de uma aura de novo paradigma, inovação e revolução, e tem servido a diferentes posicionamentos político-ideológicos ao desencadear discursos progressistas e conservadores.

Pelas palavras da autora:

Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a organização social estabelecida. Em outros termos é apresentado como solução para a exclusão social. (GARCIA, 2004, p. 24)

De acordo com Martins (1997) todos os problemas sociais passaram a ser atribuídos mecanicamente a essa categoria vaga e indefinida denominada de exclusão (entendida como processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização). No marco teórico do materialismo histórico, as populações “marginais” compõem as dinâmicas internas do capitalismo e é no interior destas, que se pode entender o lugar de participação-exclusão das referidas populações “marginais” na economia capitalista. (PATTO, 2008)

Assim, para Martins (1997), o rótulo se sobrepõe à ideia sociológica de processos de exclusão, e nessa prática equivocada, a exclusão deixa de ser concebida como expressão de

---

<sup>37</sup> Esses documentos serão retomado no Capítulo 2.

contradição no desenvolvimento da sociedade capital para ser vista como um estado, uma coisa fixa. Para o autor:

As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital *inclusão precária e instável marginal*. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. (MARTINS, 1997, p. 21, grifos do autor)

Veiga-Neto (2008) também explicita que a *inclusão*, independentemente dos seus aspectos éticos e humanitários e do que enunciam os discursos e as políticas, deve ser compreendida “no enquadramento mais amplo dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos correntes no mundo contemporâneo. “(VEIGA-NETO, 2008, p. 16).O autor destaca o seu caráter ambivalente, uma vez que a inclusão é capaz de gerar exclusão, podendo servir a muitos senhores cujos interesses podem ser divergentes. (VEIGA-NETO, 2001)

A política educacional brasileira passou a se apropriar dessa ideologia e apesar de a *inclusão* não se referir apenas ao público-alvo da educação especial, damos destaque a estes em virtude do escopo de nosso estudo. Prieto (2006) sintetiza diferentes perspectivas vigentes sobre a apreensão da temática *educação inclusiva* no campo educacional. Segundo a autora, há os que pautados em uma visão ingênua a consideram realizada, uma vez que, para esses basta o acesso à classe comum para caracterizá-la. Outros, consideram a educação inclusiva irrealizável e justificam que a educação não tem sequer conseguido contemplar os alunos ditos normais. Há ainda outras duas posições:

[...] os que, pautados no princípio transformador da escola e da sociedade, defendem a educação inclusiva como um processo gradual de ampliação do atendimento de alunos como necessidades educacionais especiais nas classes comuns, construído com e pela participação contínua e intensiva de vários agentes e agências sociais para que esse fim seja alcançado. Esses propõem a manutenção dos recursos educacionais especiais em paralelo ao desenvolvimento de alternativas que possam ir substituindo as formas atuais de atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Mas há ainda, ao menos, uma quarta posição, a daqueles que consideram a possibilidade de rupturas com o instituído, propondo que, de imediato uma única educação se responsabilize pela aprendizagem de todas as crianças. (PRIETO, 2006, p. 44).

A perspectiva da *educação inclusiva* indica como princípio precípua a construção de uma educação de qualidade para todos: ou seja, uma educação que acolha e construa

respostas educativas às necessidades educacionais especiais das pessoas trabalhadoras, de rua, de grupos marginalizados, das minorias linguísticas, étnicas, culturais, ou ainda, das pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e TGD. Fazendo uma sumária retrospectiva histórica,<sup>38</sup> identificamos que o direito à cidadania e o acesso à educação às pessoas com deficiência é atitude recente em nossa sociedade. Se por um lado, desde o século XVI evidenciaram-se experiências educacionais precursoras com o intuito de que tais sujeitos aprendessem, por outro, se constatou que a principal resposta social foi o confinamento e a segregação, por meio da institucionalização.

Na década de 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos de tal institucionalização, marginalização e segregação dos grupos que foram historicamente excluídos, e exerceram pressão na perspectiva de garantir direitos fundamentais e evitar discriminações. Tal contexto alicerçou as propostas de integração, com o argumento de que, além do direito inalienável de as pessoas com deficiência participarem de programas e atividades acessíveis às demais pessoas, as práticas integradoras trariam benefícios aos alunos com ou sem deficiência, uma vez que partilhariam de experiências de aprendizagens e de convívio em ambientes menos restritivos. Os dados empíricos da pesquisa educacional, também evidenciavam críticas referentes à natureza segregadora do ensino das instituições especializadas escolares e das classes especiais. (MENDES, 2006)

Gradualmente, constituiu-se em diversos países o estabelecimento de bases legais que fundamentavam as ofertas educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível, ou seja, iniciou-se um movimento de desinstitucionalização. A partir das décadas de 1970 e 1980, diversos países passaram a operacionalizar a política de integração escolar, com propostas muito parecidas, tendo um *continuum* de serviços e diferentes níveis de integração. Nessa perspectiva, propunha-se a manutenção dos serviços existentes e uma opção preferencial pela inserção dos alunos com deficiência na classe comum. (MENDES, 2006)

Para Mantoan (2003, p. 22-23), na integração há uma inserção parcial do aluno nas classes comuns, uma vez que o sistema de ensino prevê serviços educacionais segregados. Tal estrutura oferece ao aluno a possibilidade de transitar “no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes

---

<sup>38</sup> O Capítulo 2 aprofundará essa discussão sobre o direito à educação para as pessoas com deficiência.

especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros”.

Rodrigues (2006, p. 303-304), afirma que:

[...] não foi por causa da integração que o insucesso ou abandono escolar diminuíram ou que novos modelos de gestão de sala de aula surgiram [...] a escola integrativa separava os alunos em normais e deficientes [...] o papel do aluno deficiente na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto seu comportamento e aproveitamento fossem adequados.

Um conjunto de autores passou a problematizar essa perspectiva, a da integração, uma vez que cabia apenas ao aluno adaptar-se à escola, sem haver por parte desta, ações de reestruturação e proposições para acolher a diversidade de educandos que passaram a frequentá-la (MITTLER, 2003, MANTOAN, 2003, RODRIGUES, 2006). Nessa perspectiva integracionista, o ônus destinava-se exclusivamente aos alunos que necessitavam estar “preparados” para poderem ascender aos serviços mais integrados.

De acordo com Prieto (2006), os critérios que foram posteriormente questionados pela proposta de inclusão acerca da perspectiva integracionista, incidiram sobre: o acesso condicional de alguns alunos à classe comum, a manutenção das escolas em seus moldes de funcionamento e a expectativa de que os alunos se adaptassem a ela. Contudo, um importante esclarecimento é realizado pela autora, ao considerar que tais críticas ao modelo integracionista deixaram de abordar que o Brasil não ofereceu o referido conjunto de serviços, e que, o encaminhamento para a educação especial era realizado pelo fato de o aluno ser excluído da classe comum e não pela análise de suas características e necessidades individuais.

Mendes (2006, p. 388) traz à tona uma questão pouco discutida – a do financiamento da educação. A autora elucida que: os altos custos da educação segregada, a explosão de demanda encaminhada aos serviços especiais (que passou a ser excluída da classe comum) e o contexto marcado pela crise mundial do petróleo nas décadas de 1960 e 1970, tornou “conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que ela representaria para os cofres públicos”.

Essa mesma autora apresenta a tese de que o movimento a favor da inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e, por força da impregnação da cultura deste país, alastrou-se para o mundo no decorrer da década de 1990. De acordo com Mendes (2006), autores de

literatura norte-americana constatarem a aparição do termo *inclusão* por volta de 1990, em substituição ao termo *integração*, preconizando-se – via a terminologia *inclusão* –, a ideia de inserção de alunos com “dificuldades prioritariamente na classe comuns”. (MENDES, 2006, p. 391)

Na década de 1980, a educação norte-americana apresentava um retrato pessimista. Uma série de proposições e mudanças foram implementadas na educação geral, e paralelamente, na educação especial, com vistas a melhorar a qualidade da educação daquele país. Em meio a esse contexto, no que tange à inclusão escolar despontaram-se duas propostas: 1) a que explicitava as limitações da legislação e indicava a necessidade de parceria entre a educação regular e a especial, também preconizando que os alunos frequentassem as escolas comuns, sem descartar os serviços especiais separados; e 2) a que se configurou como proposta de *inclusão total* que indicava de forma mais radical a participação de todos os indivíduos, mesmo os com graus mais severos de limitação intelectual, em tempo integral, na classe comum, apropriada à idade. O embasamento era impelido pelo direito cível que as pessoas com deficiência possuem de não serem segregadas. Dessa forma, os movimentos de educação geral e da educação especial passaram a partilhar de uma agenda de reforma desencadeada pela discussão da reestruturação escolar. (MENDES, 2006)

A partir desses marcos, identificam-se na literatura norte-americana duas posições:

[...] a proposta de inclusão total que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais). (MENDES, 2006, p. 394)

Assim, a ideia de incorporar na classe comum alunos com deficiência não é nova e estava presente desde o movimento da integração (MENDES, 2006; PRIETO, 2006; BUENO, 2008).

Mittler (2003) afirma que a mudança da integração para a inclusão anuncia uma diferença de valores e de práticas, sendo mais do que “uma semântica do politicamente correto”. (p. 34). De acordo com o autor:

A *inclusão* implica uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-

vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (p. 34, grifo do autor)

Como contraponto, Ferguson e Ferguson (1998) citado por Mendes (2010 p. 25), trazem à tona uma série de questões acerca da educação inclusiva, sendo elas:

- A inclusão é para todos, ou só para alguns?
- A inclusão significa colocação integral na classe comum ou pode-se combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem?
- A inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou o desempenho acadêmico?
- A inclusão será prejudicial ou positiva para os alunos sem limitações?
- As evidências empíricas sustentam ou não as práticas inclusivas?

Para os autores supracitados, além dessas tensões existe um dilema antigo sobre a função social da escola, sua natureza, e o propósito da escolarização em si. Argumentam ainda, que a *inclusão* necessitaria fazer parte de um debate maior sobre a escola, contudo, as discussões detêm-se muito no *onde* e no *como* os indivíduos podem aprender melhor. (MENDES, 2010)

Quando se trata do público-alvo da educação especial, Prieto (2006) discorre sobre a necessidade de definir ao menos três dimensões envolvidas na oferta de atendimento aos indivíduos que requerem o atendimento educacional especializado: 1) o conceito de educação especial; 2) a população elegível para os serviços de atendimento educacional especializado; e 3) o *locus* do atendimento escolar e os recursos e serviços educacionais especiais.

A autora também chama a atenção para o discurso recorrente de muitos profissionais, no qual a inclusão escolar tem sido uma expressão empregada com sentido restrito, significando apenas a matrícula de alunos com deficiência em classe comum. O conceito ultrapassa tal compreensão e a autora alerta que a inclusão escolar

[...] deve ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, barreiras essas que sempre existirão porque haverá novos ingressantes, e mesmo os alunos já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes. (PRIETO, 2006, p.42-43)

Bueno (2008) realiza importante distinção teórica sobre os conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva, que usualmente são tratados como sinônimo. Para o autor:

[...] *inclusão escolar* refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que *educação inclusiva* refere-se a um objetivo político a ser alcançado (p. 49, grifo do autor).

Garcia (2004, p. 30-31), em sua pesquisa tece profícuas considerações conceituais sobre a *inclusão* e a exclusão, classificando os posicionamentos teóricos em dois grupos:

1) aqueles que compreendem a exclusão como conjunto de problemas sociais e a inclusão como proposta de solução para os mesmos; e 2) aqueles que percebem a relação inclusão/exclusão como constituinte permanente da realidade neste momento histórico.

A autora alimenta e problematiza o debate sobre a *inclusão* ao anunciar que não a concebe “dentro de parâmetros técnicos, como ação praticada a partir de regras preestabelecida, nem como inserção de alguém em algum lugar, ou como rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo” (GARCIA, 2004, p. 31). Nessa perspectiva, trabalha com o entendimento de inclusão como:

[...] relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), ‘mesmo quando tenta integrar [ou incluir], a sociedade capitalista excluí. (GARCIA, 2004, p. 31)

Conforme é possível observar a construção conceitual, sobre os sentidos e significados acerca do que se tem denominado *de inclusão, educação inclusiva ou inclusão escolar*, não é tão óbvia e unívoca, antes deflagra que não estamos falando de um único fenômeno.

A educação do público-alvo da educação especial foi sendo abordada nesse conjunto de debates e identifica-se nas políticas de educação especial que a palavra-chave *inclusão* passou a compor as proposições políticas.

De acordo com Garcia (2010, p. 14) os documentos no âmbito internacional de agências multilaterais, e no caso brasileiro, os oriundos do MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, e das secretarias estaduais e municipais de educação apresentam

[...] em comum, discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o



atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que dele necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos educacionais especializados.

Tais argumentações são reiteradas por Prieto (2010), pois ao realizar estudos sobre a implantação de políticas de educação especial em municípios paulistas, têm identificado a difusão desses documentos propostos por organismos internacionais nos sistemas de ensino. Todavia, a autora constata que a adesão a determinados documentos ou parte deles, ocorre mediante os interesses de cada sistema.

Nota-se que a política de educação especial do Brasil vem demonstrando ser um campo fértil de apropriação das proposições concernentes à educação inclusiva, uma vez que, tal temática vem sendo apreendida pelos sistemas e pelos sujeitos concretos, ainda que de diferentes formas.

Com o objetivo de dar continuidade ao exposto, o próximo capítulo apresentará como as pessoas com deficiências tiveram acesso à educação e como tal direito inscreveu-se nos documentos normativos e orientadores.

## 2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Neste capítulo recuperamos como o direito à educação passou a ser inscrito nos documentos normativos; abordamos como o público-alvo da educação especial aparece citado nesse *corpus* documental e os principais marcos concernentes à política de atendimento a este público. Explanamos, ainda, a respeito das perspectivas orientadoras e normativas sobre a temática da inclusão, veiculadas a partir da década de 1990 e que passaram a compor a política educacional brasileira.

### 2.1 A expansão de oportunidades educacionais

A educação, reconhecida como um dos direitos fundamentais, é uma questão prioritária e fundante da cidadania. A conquista desse direito inscrito na legislação passa a ser um meio de acesso aos bens sociais e um caminho de emancipação do indivíduo, uma vez que os sujeitos, ao tomarem posse de todo um legado cultural, terão inegavelmente maior possibilidade de participar dos destinos da sociedade à qual pertencem (CURY, 2002).

De acordo com Cury (2002, p. 254):

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens.

A República Federativa do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (C/F 88) declara constituir-se como um Estado Democrático de Direito. Papel de destaque é conferido aos direitos fundamentais como um todo. O direito à educação, um dos direitos sociais, é previsto no art. 6º e detalhado nos art. 205 a 214. No que tange à educação, além da CF/88, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996 (LDB/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 1990), o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 de 2001 – (PNE/01), entre outros.

Além do ordenamento jurídico prescrito pelos documentos nacionais temos os tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário. Com relação aos tratados e convenções sobre direitos humanos, os que forem aprovados em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (DUARTE, 2007)

De acordo com Monteiro (2003), a especificidade de cada direito define-se, sobretudo, por seu caráter normativo, cujo respeito pode ser avaliado segundo os critérios de disponibilidade, acessibilidade e qualidade. Para o autor:

A disponibilidade significa a existência dos recursos materiais, técnicos e pessoais exigíveis. A acessibilidade implica não-discriminação, não-dificuldade de acesso físico e econômico, bem como o acesso à informação pertinente. A qualidade consiste na aceitabilidade ética, cultural e individual, assim como na competência profissional. (MONTEIRO, 2003, p. 767)

O direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, sendo que, cada país o manifesta de determinada forma em seu sistema legal (OLIVEIRA, 2007). Os primeiros responsáveis por sua concretização é a família, mas, o Estado, por ser o órgão do bem comum formulado nas normas fundamentais de cada comunidade e na Comunidade Internacional é o principal responsável por tal efetivação. A educação é também um dever de cada ser humano para com a sua dignidade. (MONTEIRO, 2003)

Todavia, transformar em realidade os direitos preconizados em leis, em muitas situações, torna-se tarefa complexa em virtude das condições materiais e sociais de funcionamento de determinadas sociedades.

Cabe ressaltar que a inscrição do direito no sistema legal de um país não ocorre de forma natural ou dada, resulta de sua história, na qual a produção de um direito inscreve-se por meio de uma “luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça.” (CURY, 2002, p. 247)

Fazendo uma breve retrospectiva veremos que após a independência do Brasil, a primeira Constituição, a imperial, de 1824, no que tange à educação, em seu art. 179, proclamava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Contraditoriamente, tal declaração de gratuidade “coloca o Brasil entre os primeiros países do mundo a fazê-lo. Entretanto, o analfabetismo era a condição de instrução da maioria da população e o poder público não desenvolveu esforços para transformar a educação em política pública” (OLIVEIRA, 2007, p. 17). Podemos destacar ainda, a Lei de 15 de outubro de 1827, que indicava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do país, nos quais estas fossem necessárias. Contudo, a lei por si só, não operou as condições concretas para sua realização. (BEISIEGEL, 2004)

Beisiegel (2004), referenciando-se em Silva (1959), analisou que a supracitada lei não correspondia à necessidade educacional de uma população que se baseava em uma

sociedade agrária e escravocrata e que as variações retóricas que tal temática propiciava acerca da educação, conduziram a medidas fragmentárias e sem repercussão.

Acompanhando a não efetivação da escola de primeiras letras para todos, a educação das crianças com deficiência pouca manifestação encontrou. Embora a Constituição de 1824 não mencionasse o direito à educação dessas pessoas, a referida Constituição privava do direito político o incapacitado físico ou moral.<sup>39</sup> (JANNUZZI, 2004)

Em relação ao atendimento às pessoas com deficiência, por ele não ser ofertado no serviço público, “provavelmente iniciou-se por meio das Câmaras Municipais ou das Confrarias particulares. Neste sentido, as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia, transmitida por Portugal, que atendiam pobres e doentes, devem ter exercido um importante papel.” (JANNUZZI, 2004, p. 8)<sup>40</sup>

A atuação de pessoas próximas ao imperador propiciou a criação de dois Institutos Imperiais, em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente, em 1891, foi denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e, em 1857, o Instituto Surdo Mudo, que teve sua denominação mudada em duas vezes: a primeira para Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) e cem anos após sua criação, em 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Essas instituições foram intermediadas por vultos importantes da época que se atrelavam à administração pública. Poucos privilegiados tinham acesso aos institutos, uma vez que atendiam uma parcela insignificante da população que possuía deficiência.<sup>41</sup>

Nota-se que a criação dos institutos imitava uma tendência europeia, sobretudo da França. Os dois estabelecimentos, de certa forma, aproximavam os seus currículos ao que era preconizado como base comum em âmbito nacional. No IBC, além das disciplinas científicas, ocorria uma ênfase no ensino profissional; no ISM, o ensino profissionalizante e literário. À época, as escolas primárias públicas também possuíam como prática a introdução de trabalhos manuais em seus currículos. Cabe ressaltar que, essas instituições sempre tiveram privilégios, pois eram ligadas ao poder central e recebiam verbas vultosas. (JANNUZZI, 2004)

Ainda no período imperial iniciou-se o atendimento às pessoas com deficiência mental em pavilhões junto aos hospitais: em 1874, no Hospital Juliano Moreira, em Salvador,

---

<sup>39</sup> Constituição de 1824, título II, art. 8º, item 1º.

<sup>40</sup> As Santas Casas foram criadas no Brasil desde o século XVI. Algumas acolhiam crianças abandonadas que tinham até sete anos de idade. Supõe-se que muitas destas crianças apresentavam deficiência; as crônicas revelavam que elas eram abandonadas em lugares assediados por bichos e como consequência quando não eram mortas, acabavam mutiladas. Outra prática que propiciava o abandono de crianças foi a criação das rodas de expostos, nas quais os familiares as deixavam ou pela impossibilidade de criá-las, ou por nascerem com anomalias. (JANNUZZI, 2004)

<sup>41</sup> Em 1872, o IBC atendia 35 alunos e o Ines 17. (JANNUZZI, 2004)

na Bahia. Jannuzzi (2004) também menciona sobre a presença de atendimento a alunos com deficiência mental, física e visual na Escola México, escola regular situada no Rio de Janeiro

Durante o Império, a educação das pessoas com deficiência tal qual a educação para a população de um modo geral, quase não ocorreu. Jannuzzi (2004), ao realizar levantamento em fontes documentais sobre a caracterização dos educandos abrigados em estabelecimentos de ensino esclareceu não ter encontrado registros. De acordo com a autora “Eram provavelmente os mais lesados os que se *distinguiam*, se *distanciavam*, os que *incomodavam*, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente”. (JANNUZZI, 2004, p. 23, grifos da autora). Observa-se que a educação popular não era motivo de preocupação governamental, tampouco, a das pessoas com deficiências.

Outra questão a ser mencionada, refere-se à correlação entre desenvolvimento industrial, tecnológico e a produção da deficiência, uma vez que, nas sociedades rurais pouco urbanizadas e primitivamente aparelhadas, nas quais, a maioria da população era analfabeta e não tinha acesso à educação, “a escola não funcionou como *crivo*, como elemento de patenteação de deficiências.” (JANNUZZI, p.16, grifo da autora)

A República corresponde a um período extenso, iniciou-se em 1889 e está em curso até os dias atuais; seu advento propiciou a continuidade do debate acerca dos anseios de mudanças presentes na sociedade, e, em 1890, a Assembleia Nacional é instalada e as poucas emendas que propunham o ensino obrigatório foram derrotadas. A Constituição de 1891 é produto dessa República recém instaurada e marcada por contradições,<sup>42</sup> porém, sua importância é significativa ao explicitar em seu texto uma grande inovação, a laicidade do ensino. (VIEIRA, 2008)

A adoção do federalismo propiciou que cada estado organizasse o seu sistema de ensino, suas leis e sua própria administração, podendo inclusive, organizar instituições de ensino superior e o secundário. O Executivo se furtou ao seu papel de prover educação para todos e a gratuidade do ensino do texto Constitucional de 1824 desapareceu. Alguns estados<sup>43</sup> como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro impulsionaram a educação primária e a organização de escolas para pessoas com deficiência se desenvolveu nesses locais. (JANNUZZI, 2004)

---

<sup>42</sup> A República foi proclamada pelo exército tendo à frente um monarquista. Desde sua instauração foi marcada por conflitos entre deodoristas e florianistas que representavam os dois segmentos das forças militares que tomaram o poder. (VIEIRA, 2008)

<sup>43</sup> O Ato Adicional de 1834 influenciou as constituições estaduais. Ele entendia que a instrução elementar deveria ser de responsabilidade da esfera estadual.

O período subsequente à Primeira República corresponde à ascensão de Getúlio Vargas ao poder e sua longa passagem pela presidência (1930-1945 e de 1951 a 1954), bem como à extensão das mudanças implantadas em seu governo, denominaram essa época histórica como a Era Vargas.<sup>44</sup> Nesse período foram promulgadas duas Constituições, a de 1934 e a de 1937.

Cabe salientar que a década de 1930, foi um período em que eclodiram movimentos sociais, e no campo econômico buscava-se a substituição de importações como alternativa ao desenvolvimento industrial. No tocante à educação, podemos citar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. A Constituição de 1934, expressa esse momento histórico. (VIEIRA, 2008)

A partir da Revolução de 1930, consolida-se no país perspectivas que atribuem um papel de destaque à educação, de modo que, no texto final da Constituição de 1934, incorporaram-se os direitos sociais aos direitos dos cidadãos. A influência do ideário liberal da Escola Nova, difundido no Brasil a partir de 1920, “exerceu grande influência na constituição de um ideário educacional independente da Igreja Católica [...]. Pela primeira vez, um texto constitucional dedicaria um capítulo à educação [...]” (OLIVEIRA, 2007, p.18). Na Constituição de 1934, merece destaque o art. 149, no qual a educação é citada como um direito de todos, e o art. 150 que indica a competência da União para fixar as normas para a elaboração do Plano Nacional de Educação. Apesar dessa Constituição ter vigorado por pouco tempo, apenas três anos, é considerada uma referência fundamental e opções políticas que lá aparecem, fazem parte do debate até os dias atuais.<sup>45</sup>

Diferentemente da Constituição de 1934, a de 1937 “tem nítida inspiração nos regimes fascistas europeus, assinalando a segunda fase de Getúlio Vargas no poder sob o advento do Estado Novo” (VIEIRA, 2008, p. 91). O Estado Novo trouxe como marca as reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, que diferentemente dos anos 20, caminhavam na perspectiva de autonomia dos estados.

A Constituição de 1937, de forma ambígua, declarava a gratuidade do ensino apenas aos mais necessitados. Eram solicitadas contribuições das pessoas que possuíam

---

<sup>44</sup> A Era Vargas (1930 a 1945 e de 1951 a 1954) inicia-se com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (1930 a 1934), por meio do governo provisório. A este se seguiram o Governo Constitucionalista (1934 a 1937) e o Estado Novo (1937- 1945). O referido presidente é deposto em 1945, mas retorna ao cargo em 1951 por meio do voto popular. Finaliza-se sua vida pública, em agosto de 1954, com o seu suicídio (VIEIRA, 2008). Para saber mais: [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br) Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil.

<sup>45</sup> No art. 150 desta Constituição explicitam-se como normas a serem seguidas na elaboração do Plano Nacional de Educação: o ensino integral e gratuito com frequência obrigatória, inclusive extensivo aos adultos, bem como, a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário. (OLIVEIRA, 2007)

melhores condições financeiras para com os que não tinham recursos, com o intuito de que o caixa escolar ajudasse no financiamento da educação. Assim, identifica-se nessa Constituição a desobrigação do Estado para com a gratuidade de um direito que já havia sido anunciado na Constituição de 1934; o direito de todos foi substituído pelo direito a alguns.

A queda da ditadura do Estado Novo ocorreu no final de 1945 e o presidente eleito foi o general Eurico Gaspar Dutra. A Carta Magna de 1946 foi concebida nesse contexto de retorno à democracia e marcada por uma heterogeneidade de tendências políticas e ideológicas. Na esfera da educação é estabelecida a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação; retomou-se a ideia da educação como um direito de todos, prescrevendo-se o ensino primário como obrigatório, porém, o ensino ulterior ao primário não era para todos, mas tão somente aos que comprovassem insuficiência de recursos. Nota-se um retrocesso em relação à carta constitucional de 1934 que previa a progressiva instituição da gratuidade do ensino ulterior ao primário.

A Constituição de 1946 previu por meio do art.172, a criação de serviços de assistência educacional para assegurar aos “necessitados” condições de eficiência escolar. Para Carvalho (2007), embora este artigo não designasse quem eram os necessitados e tão pouco o tipo de assistência, denota-se a preocupação do sistema educacional em relação às problemáticas dos alunos.

Após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo lentamente, tal como a educação brasileira. Paulatinamente, a deficiência mental assumiu a primazia dos atendimentos, não apenas pelo aumento do número de instituições especializadas,<sup>46</sup> mas também em virtude do peso que foi adquirindo, quer seja pelas preocupações em relação à saúde e com a eugenia da raça, quer seja pelas oriundas do fracasso escolar. (BUENO, 1993)

Para o mesmo autor, o surgimento das primeiras instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência, instituirá duas tendências importantes da educação especial no Brasil: “[...] a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização.” (BUENO, 1993, p. 89)

A expansão das instituições privadas teve continuidade nos anos de 1930 e 1940, sendo grande parte delas ligadas a ordens religiosas. Bueno (1993) chama a atenção para o fato de que esse caráter assistencial-filantrópico contribuiu para que a deficiência fosse considerada no âmbito da caridade, portanto, impedindo a incorporação de suas questões no

---

<sup>46</sup> Para saber mais sobre a criação dessas instituições consultar: Bueno (1993) e Mazzotta (2006).

rol dos direitos da cidadania. O atendimento ao público-alvo da educação especial nessas entidades passou a ser superior ao da rede pública, que se utilizava do sistema de classe especial em escolas regulares e restringia-se majoritariamente à deficiência mental.

Conforme mencionado anteriormente, a Constituição de 1946 atribuía à União como competência a definição das diretrizes e bases para a educação nacional e para atender tal intento, o Ministério da Educação constituiu uma comissão de educadores para elaborar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal projeto tramitou por treze anos e a Lei nº 4.024 foi promulgada em 1961 (LDB/61).<sup>47</sup> O texto saiu com um tom conciliatório em relação aos interesses públicos e privados, contudo, mais favorável aos interesses privados. (VIEIRA, 2008)

Damos destaque aos dois artigos que se encontram no título X, denominado de “Da educação dos excepcionais”, da LDB/61, a saber:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Segundo Jannuzzi (2004), o art. 88 sugere o enquadramento da educação do excepcional no sistema regular de educação, porém de maneira tímida. Já para Carvalho (2007), o direito à educação aos excepcionais está garantido, pois para integrá-los à comunidade, o processo educativo deve enquadrar-se no sistema geral de educação. Contudo, a condicional “no que for possível” gerou dúvidas se está se reportando às condições dos excepcionais ou aos sistemas de educação que devem se organizar para lhes oferecer educação.

Mazzotta (2005) interpreta que:

[...] na expressão ‘sistema geral de educação’, pode-se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de *universal* referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. (MAZZOTTA, 2004, p. 68, grifos do autor)

---

<sup>47</sup> O Presidente da época era João Goulart. O percurso dessa tramitação encontra-se registrado em vários estudos. Cabe ressaltar dois grandes conflitos em torno dessa questão: centralização x descentralização e público x privado. Para saber mais ler Romanelli (1997).



Todavia, no “espírito” do art. 88, não parece estar evidenciada a educação dos excepcionais integrada ao sistema de ensino, denotando a possibilidade da constituição de um subsistema especial de educação, à margem do geral. (MAZZOTTA, 2005; CARVALHO, 2007)

Ainda sobre a LDB/61, o art. 89 traduziu o espírito desta lei que conciliou os anseios das entidades privadas, ao postular que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Carvalho (2007, p. 68) esclarece que a subvenção preconizada às instituições particulares, quer seja em forma de bolsas de estudo, quer seja em forma de empréstimos, gerou muita polêmica, sobretudo “pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada [...]”. Também não ficou claro se as mencionadas subvenções poderiam destinar-se ao atendimento em serviços comuns ou especializados. Mazzotta (2005) salienta que esta situação ocasionou uma série de implicações políticas, técnicas e legais, uma vez que qualquer serviço educacional tinha a possibilidade de receber bolsas de estudos, empréstimos e subvenções, mesmo os não escolares.

A LDB/61, segundo Kassar (1998, s/p):

[...] imprime uma marca que ainda hoje está presente nas políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências. Essa "marca" manifesta-se em seu discurso que pode ser visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que propõe o atendimento "integrado" na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da "garantia" de apoio financeiro.

Com a instituição da ditadura decorrente do golpe militar de 1964, fez-se necessário a promulgação de outra Carta Magna, a Constituição de 1967. Nesta, mantém-se a gratuidade do ensino primário e ocorre a ampliação do ensino obrigatório dos sete aos quatorze anos. Nota-se que não foi alterado o nível de ensino, ou a duração, mas apenas o período em que este estaria resguardado. “A gratuidade dos 7 aos 14 anos só se tornaria uma ampliação do período de escolarização obrigatória para oito anos com a Lei nº. 5.692, de 1971, com a criação do ensino de primeiro grau” (OLIVEIRA, 2007, p. 23). A gratuidade do ensino ulterior ao primário é mantida apenas aos indivíduos que comprovassem insuficiência de recursos e aproveitamento, contudo, acrescentou-se a concessão de bolsas de estudo restituíveis. (OLIVEIRA, 2007)

As iniciativas governamentais em âmbito nacional<sup>48</sup> concernentes à educação especial no Brasil podem ser identificadas a partir de 1957. No período de 1957 a 1960, ocorreu a criação das campanhas: sendo, em 1957, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, redimensionada e renomeada, em 1960, de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC);<sup>49</sup> em 1960, ocorreu a instituição da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe). Tanto a CNEC quanto a CADEME subordinaram-se ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. De modo geral objetivavam desenvolver ações destinadas às pessoas com deficiência nas áreas de educação, assistência, reabilitação e treinamento em território nacional. (MAZZOTTA, 2005)

Temos, ainda, a Emenda Constitucional n.º. 1, de 1969, conhecida e denominada por muitos como a Constituição de 1969, cujo art. 175, parágrafo 4º, instituía que uma lei especial disporia sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência, bem como sobre a educação de excepcionais.

A Lei n.º 5.692/71, que fora elaborada durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Ela substituiu os cursos primário e ginásial pela nomenclatura de ensino de 1º grau e o ensino médio passou a chamar-se ensino de 2º grau. A principal intenção dessa lei foi a de qualificação para o trabalho, imprimindo ao 2º grau a sua terminalidade e profissionalização, de forma a diminuir a procura dos jovens por ensino superior. Vieira (2008) elucida que a lei foi frustrada, pois a despeito dos esforços de profissionalização, na prática, poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a essa orientação, preferindo optar por habilitações de faz de conta. Assim:

Como consequência após concluir o 2º grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados. Depois de dez anos a reforma é alterada pela lei n.º. 7.044, que praticamente elimina a obrigatoriedade da oferta de ‘habilitações profissionais’ pelas escolas. (VIEIRA, 2008, p.127)

---

<sup>48</sup> De acordo com Mazzotta (2005), de 1854 a 1956, a política de educação especial é marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas. Já a partir de 1957, ocorreram as iniciativas oficiais em âmbito nacional.

<sup>49</sup> Mazzotta (2005) referenciando-se em Lemos (1981) elucida que a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) fora desativada pela supressão das dotações orçamentárias e talvez pelo fato de a diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, também dirigente da campanha, ter confundido suas atividades com as do Instituto. Inicialmente a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão também ficou atrelada ao Instituto Benjamin Constant, sendo um ano e meio depois subordinada ao Gabinete do Ministério da Educação e Cultura.

De acordo com a Lei 5.692/71, no capítulo II, art. 30,

Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1971)

Observa-se uma ambiguidade neste excerto, pois ao mesmo tempo em que se indicava – ainda que apenas aos que pretendessem exercer cargo público – a obrigatoriedade de matricular os filhos em escolas, isentava-se a não consecução dessa matrícula quando não houvesse oferta de vagas ou escolas suficientes; a matrícula de crianças com anomalias graves ou doenças não era obrigatória, ainda que as vagas estivessem disponíveis, ou seja, estas crianças não eram consideradas como sujeitos de mesmos direitos.

Já, no art. 9º, é disposto que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem 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. (BRASIL, 1971)

Este artigo, segundo Mazzotta (2005), ao assegurar “tratamento especial” em conformidade com o que os Conselhos Estaduais definiriam, tanto pode gerar a compreensão de que essa recomendação contraria o art. 88 da lei 4.024/61,<sup>50</sup> como também pode suscitar a interpretação de que, embora a educação dos excepcionais se desenvolvesse por meio de serviços especiais, poderia enquadrar-se no sistema geral da educação.

Com a promulgação da Lei 5.692/71, no que tange à educação especial, ocorreu a solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação a fim de que fossem tomadas providências para o equacionamento da educação especial. Tal solicitação apareceu registrada em um parecer de 1972. Segundo o relator desse parecer, a educação especial vinha sendo objeto de atenção do MEC e do Conselho Federal de Educação e era mencionada tanto na LDB 4.024/61, como na lei 5.692/71, e em alguns pareceres. O Ministro referiu-se ainda, à constituição de um Grupo de Trabalho de Educação Especial que teve como meta delinear as linhas de ação do Governo na área da educação especial. Tal grupo foi

---

<sup>50</sup> Relembrando o art. 88: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1971)

constituído em maio de 1972 e dentre as ações realizadas, os resultados dos estudos contribuíram para a criação no âmbito do MEC, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp.<sup>51</sup>

Com a criação desse órgão, foram extintas as Campanhas, uma vez que sua finalidade era também a de promover a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência em território nacional. (MAZZOTTA, 2005)

Ferreira (1993, p. 36) salienta que no tocante a legislação educacional “especial” evidencia-se uma contradição: de um lado, está o convencimento de que a criação de legislação específica pode resultar em aumento de estigmatização; e, de outro, a perspectiva de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos. O autor também analisa que a Lei 5.692/71 representou avanço em relação a LDB/61, “na medida em que ela é mais afirmativa em relação a tal direito e remete, pelo menos parte do problema, para o ensino regular”.

De acordo com Sousa e Prieto (2007) foi na Emenda Constitucional 12, de 17 de outubro de 1978, que apareceu pela primeira vez a garantia de educação especial em um artigo único: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante : I - Educação especial e gratuita.” (SOUSA; PRIETO, 2007, p. 128)

Assim, para Ferreira (1993, p. 87) após a supracitada Emenda Constitucional 12, de 1978, e da Lei 5.692/71, a educação especial contou como área prioritária nos planos setoriais de educação e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos em âmbito nacional por meio de

[...] definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial).

Segundo Bueno (1993), nas décadas de 1960 e 1970, a ampliação da rede privada para o atendimento ao público-alvo da educação especial ilustrou a importância e influência que tais instituições foram assumindo em decorrência de sua organização em nível nacional, podendo ser mencionado,

[...] os casos das Federações Nacionais das Sociedades Pestalozzi e das APAEs, que passaram a exercer influência crescente nas políticas da educação especial, bem como pela qualificação técnica das equipes de algumas entidades assistenciais de ponta (como as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e São Paulo e as APAEs do

---

<sup>51</sup> O Cenesp ficou sediado inicialmente no Rio de Janeiro, ao lado do IBC.

Rio de Janeiro e São Paulo) e das empresas prestadoras de serviço de alto nível (ao contrário das escolas públicas que enfrentam o grave problema de falta de condições de trabalho)[...]. (BUENO, 1993, p. 95-95)

A década de 1980 foi uma época frutífera em termos de luta política pela redemocratização da sociedade brasileira. Em 1984, houve um intenso clamor por eleições diretas. O Congresso referendou os nomes de Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice, sendo o presidente eleito ainda indiretamente. Com a morte do presidente Tancredo (por motivo de saúde), o seu vice assumiu a presidência e, instaurou-se a Assembleia Nacional Constituinte. Nesse momento histórico, ganharam força e maior visibilidade as aspirações dos grupos que foram historicamente excluídos, dentre eles, o das pessoas com deficiência.

Em meio a esse processo de abertura democrática foram relevantes para a educação e também para a educação especial, as reformas educacionais que promoveram a revisão da organização da educação básica, no tocante aos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública, com a revisão do sistema de seriação e a criação dos ciclos (FERREIRA, 2006). O mesmo autor salienta que em meio a esse contexto

[...] de ampliação reforçada do acesso, de crítica às práticas de discriminação de alunos de baixa renda e de uma quebra, ainda que parcial, dos processos de homogeneização das turmas criam-se melhores condições para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais. ( FERREIRA, 2006, p. 90)

Assim, após vários anos sob a égide do regime militar, finalmente em 05 de outubro de 1988, é promulgada a nova Carta Magna, também denominada de “Constituição Cidadã.”

Depois da conquista de nossa nova Carta Magna, contraditoriamente, o país vivenciou a eleição de Fernando Afonso Collor de Mello, em 1990, com seu projeto neoliberal. O novo presidente não tinha um projeto consistente de intervenção social e o conceito de educação, como expressão de cidadania, não foi prioridade no decorrer de seu governo. (ARELARO, 2003)

Seu governo foi curto (1990-1992) e após o *impeachment* de Collor, assumiu a Presidência da República, o vice Itamar Augusto Cautieiro Franco (Itamar Franco); identificou-se que, apesar da desaceleração e do adiamento das privatizações na área da educação, evidenciou-se uma aceitação dos compromissos e orientações das agências de financiamento internacionais. Ainda nesse período, pode ser constatado o apoio e a adesão

oficial à defesa das minorias educacionais: a das crianças pequenas, das pessoas com deficiência, educação de jovens e adultos e a discussão da política de educação infantil. (ARELARO, 2003)

Conforme abordado anteriormente, em 1973, houve a criação do Cenesp. Para Mazzotta (2005), a criação desse órgão constituiu-se como um marco, no sentido de impulsionar a instalação de serviços especiais nos estados que ainda não dispunham, bem como oferecer apoio financeiro e/ou técnico.

No transcorrer da história, esse órgão passou por várias alterações. Inicialmente podemos mencionar a Portaria 696 de 1981, a partir da qual foi aprovado um novo Regimento Interno para o Cenesp; uma das principais alterações referiu-se ao fato de a supervisão de suas atividades ficarem sujeitas à nova Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, porém, o Cenesp conservou suas atribuições.

Em 1985, o Cenesp divulgou nova proposta de atuação do governo na área da Educação Especial, face às identificações da situação em que se encontrava a educação especial no Brasil.<sup>52</sup> Tal proposta fixava critérios para a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino público e particular. (FERREIRA, 1993)

Em 1986, ocorreram outras reorganizações nos órgãos federais encarregados das políticas ligadas à educação especial: 1) O Cenesp, foi regulamentado com o estatuto de Secretaria: a Secretaria de Educação Especial – Sespe. Tal alteração desencadeou a transferência da sede desse órgão do Rio de Janeiro para Brasília; 2) foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) junto ao gabinete civil da Presidência da República. (FERREIRA, 1993; MAZZOTTA, 2005)

No governo Collor, podemos destacar a reestruturação do MEC e, no que tange à educação especial, a extinção da Sespe. Suas atribuições passaram a ser de competência da Secretaria de Educação Básica (Seneb), incluindo-se na estrutura da Seneb o Departamento de Educação Especial e Supletiva (Dese).

Segundo Mazzotta (2005), a alteração da estrutura da Sespe pode indicar uma tendência em propiciar integração da educação especial com os demais órgãos da administração, uma vez que deixou de ser um órgão autônomo em relação aos demais níveis e modalidades de ensino e passou a compor a estrutura do MEC no âmbito da educação básica.

---

51 Os problemas referiam-se a ausência de dados censitários, desigualdade de atendimento às diferentes categorias de excepcionais, insuficiência de recursos humanos e financeiros e desentrosamento entre os setores públicos e privados, entre outros. (BRASIL, 1985, *apud* FERREIRA, 1993).

Paradoxalmente, todas essas alterações também podem ser entendidas como ausência de políticas no que tange ao atendimento das pessoas com deficiência.

No governo de Itamar Franco, uma nova reorganização ocorreu no Ministério da Educação e do Desporto,<sup>53</sup> e a Sespe, passou a figurar novamente como um órgão específico, nomeado como Secretaria de Educação Especial (Seesp). A Seesp foi criada por meio da Lei 8.490, de 19 de novembro de 1992, estabelecendo-se como competência “a elaboração da Política de Educação Especial do país, estimular, supervisionar e fomentar sua implantação, e assistir técnica e financeiramente sua implementação.” (BRASIL, 1994a, p. 16)

Ainda em relação à CF/88, o capítulo referente à educação é o mais extenso, comparado a todas as outras Constituições. Segundo Oliveira (2007), explicita-se pela primeira vez em nossa história constitucional a declaração dos direitos sociais, destacando-se a educação. A CF/88 declara em seu art. 6º que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.” (BRASIL, 1988)

A educação, no art. 205, passa a ser proclamada como direito de todos e dever do Estado e da família.

O art. 208 da CF/88 é ilustrativo dos avanços propiciados por essa Lei e detalha os direitos reconquistados, conquistados e ampliados.

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988)

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito, também aparece no texto constitucional como direito público subjetivo. Tal dispositivo confere ao indivíduo, capacidade reconhecida em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, possibilitando-lhe transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico, em algo

---

<sup>53</sup> O MEC recebeu diversas denominações ao longo da história. No transcorrer deste texto utilizaremos a denominação pertinente a cada momento histórico.

que possua como próprio, acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

O direito público subjetivo configura-se, pois, como um instrumento jurídico de controle da ação estatal, permitindo ao indivíduo constranger judicialmente o Estado, com vistas a que execute o que lhe deve. O acionamento do ordenamento é feito em nome da perseguição de vantagens individuais, sendo tal interesse considerado como reconhecedor de proteção jurídica. A concretização desses direitos deve ocorrer por meio de prestações, que se materializarão graças à viabilização de políticas públicas, buscando-se, o cumprimento das ações governamentais constitucionalmente delineadas. (DUARTE, 2004)

A mesma autora elucida que já é reconhecida a possibilidade de se exigir do Estado a viabilização do direito à educação, contudo, por estarmos diante de um direito social “o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas sim a realização de políticas públicas, sendo que, sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis” (DUARTE, 2004, p. 115). Nessa perspectiva, o acionamento do direito público subjetivo, ao proteger um bem ao mesmo tempo individual e social, propicia a exigibilidade de políticas públicas que propiciarão a participação de todos aos bens da coletividade e em uma melhor distribuição desses bens, transcendendo assim o caráter individual.

De acordo com Sousa e Prieto (2007), dentre nossas constituições, a de 1988 é a primeira que inscreve de forma explícita, no art. 208, inciso III o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988)

## **2.2 A veiculação da perspectiva de uma educação para todos**

A década de 1990 trouxe um amplo conjunto de reformas educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais, referendando a construção de políticas educacionais que acolhessem a todos.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem para todos, em Jomtien, na Tailândia.<sup>54</sup> Essa conferência convocou os países a adotarem políticas e práticas educacionais que reafirmassem o direito de todos à educação. O item “Objetivos e Metas” indica que o

---

<sup>54</sup> A Conferência foi promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (Pnud). Houve a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.



objetivo último da Declaração Mundial é o de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.<sup>55</sup> Segundo Prieto e Sousa (2006, p. 190), “dentre as Diretrizes e recomendações internacionais, têm sido referência importante para constituição da agenda brasileira, a partir da década de 90, as emanadas da Conferência Mundial de Educação para todos.”

Ainda em 1990, tivemos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90, que representou uma conquista relevante para assegurar os direitos de crianças e adolescentes e substituir o antigo Código de Menores que regulamentava a relação com os “menores” excluídos. O ECA mudou o enfoque e é um estatuto que denota a preocupação em “incluir” as crianças e os adolescentes. (OLIVEIRA, 2007). O capítulo IV é destinado à educação e além de dispor sobre o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola, o art. 53, inciso V, estabelece também “o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência.” (BRASIL, 1990)

Como parte desse movimento de educação para todos, em 1994, ocorreu em Salamanca, o encontro denominado Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade que resultou na Declaração de Salamanca.<sup>56</sup> Tal encontro visou a reafirmar o direito à educação das pessoas com necessidades educativas especiais, ao levar em consideração as reestruturações sugeridas pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Almejou, ainda, desencadear na pauta dos governos a discussão sobre a inclusão de todos os alunos na escola, e sobre as reformas dos sistemas escolares para tornar tal intento possível.

A Declaração de Salamanca é considerada um marco e exerceu grande influência no Brasil, sobretudo na área de educação especial. O conceito “necessidades educativas especiais” passou a ser disseminado e as escolas foram conclamadas a encontrarem uma maneira de educar com êxito a todas as crianças/jovens, inclusive as com deficiência. Iniciou uma forte tendência em mudar o local de atendimento desta população, sendo a indicação da escola regular, a preferível em detrimento das escolas especiais.

No mesmo ano, antecedendo a Conferência em Salamanca, o MEC, por meio da Seesp publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE/94),<sup>57</sup> um relevante

---

<sup>55</sup> No art. 1º, constam que as necessidades básicas de aprendizagem, compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

<sup>56</sup> A Conferência, foi realizada em Salamanca pelo governo da Espanha e Unesco.

<sup>57</sup> O documento apresenta a seguinte estrutura: Revisão Conceitual, Análise da situação da educação especial no Brasil, das duas últimas décadas, Fundamentos axiológicos, Objetivos, Diretrizes gerais, norteadoras para elaboração de futuros planos estaduais e municipais. (BRASIL, 1994)

documento para a educação especial. A PNEE/94 anunciava a expectativa de que até o final do século, crescesse o número de alunos atendidos em pelo menos 25%, e explicitava que naquele momento apenas 1% do público-alvo da educação especial recebia atendimento.

Elencaremos a seguir, alguns itens concernentes aos objetivos e às dificuldades vivenciadas na implementação da política de educação especial no Brasil, mencionados na PNEE/94, pois clarificam a precariedade de acesso, permanência e qualidade do atendimento ofertado ao público-alvo da educação especial.

No item “Análise da situação da educação especial no Brasil, nas duas últimas décadas”, além de um pequeno histórico, o documento apresentava as principais dificuldades da área. Foram elencadas 23 dificuldades. Destacaremos algumas a seguir:

- Insuficiência, na maioria dos estados, de atendimento aos portadores de necessidades especiais em pré-escolas, bem como de serviços de estimulação essencial para atendimento, nas primeiras fases do desenvolvimento infantil.
- Insuficiência de ofertas de acesso do aluno portador de necessidades especiais na escola regular de ensino.
- Dificuldades do sistema de ensino em viabilizar a permanência do portador de necessidades educativas especiais.
- Inadequação da rede física e carência de material e de equipamentos para atendimento especializado, dificultando o acesso, a permanência e a trajetória do portador de deficiência na escola regular.
- Falta de consenso sobre a melhor forma de operacionalizar o processo de integração escolar dos portadores de deficiência e condutas típicas.
- Morosidade na concepção e adoção de mecanismos de ação e de condições para assegurar a integração no sistema regular de ensino, em respeito à legislação vigente. (BRASIL, 1994b).

Como objetivo, a política proclamava servir para fundamentar e orientar o processo global da educação das pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), criando condições adequadas para o pleno exercício de suas possibilidades e cidadania. Em seguida, anunciava 49 objetivos específicos, damos destaque a alguns deles:

- Acesso e ingresso no sistema educacional, tão logo seja identificada a necessidade de estimulação essencial.
- Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização, respeitados os ritmos próprios dos alunos.
- Expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino
- Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais.
- Adequação da rede física quanto a espaços, mobiliários e equipamentos.
- Atendimento obrigatório em estimulação essencial, de forma a prevenir o agravamento das condições das crianças de 0 a 3 anos e estimular o desenvolvimento de suas possibilidades.

- Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria.
- Incentivo a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.
- Ensino da escrita e leitura em Braille para cegos, bem como da metodologia adequada à realização de cálculos. (BRASIL, 1994b)

Muitos desses problemas ainda permanecem na atualidade, contudo, identificam-se avanços concernentes à política de educação especial no Brasil. De acordo com o documento PNEE- EI/08:

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 [...] Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns. (BRASIL, 2008)

Ainda sobre a PNEE/94, Mazzotta (2005) identifica que ela avançou em relação aos documentos e planos anteriores no que tange à compreensão de inserir a educação especial no contexto da educação, inclusive a escolar. Porém, para o autor, a PNEE/94 conceitua a educação especial em uma perspectiva estática, indicando que todas as pessoas para as quais a política se refere, necessitam de educação especial.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência do Brasil e governou até 2002. Nesse período temos como marco a conquista de nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim como a LDB/61, o processo de discussão foi assinalado por disputas políticas e ideológicas e sua aprovação ocorreu no primeiro mandato de FHC, em 1996, tendo como Ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Tivemos ainda, a aprovação da Emenda Constitucional n.º. 14<sup>58</sup> que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – uma nova regulamentação para o financiamento da educação passou a vigorar. (VIEIRA, 2008)

A defesa do direito da educação para todos, permaneceu latente durante a discussão do projeto da LDB/96, entretanto, o primeiro embate travou-se entre os dois projetos de leis apresentados que evidenciavam diferentes concepções de educação: o Projeto

---

<sup>58</sup> A Emenda Constitucional n.º. 14 modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/88 e deu nova redação ao art. 60 do Ato das disposições Constitucionais transitórias.

do deputado federal Jorge Hage, que consultou os diferentes segmentos envolvidos com a educação, e o Projeto do professor Darcy Ribeiro, referendado pelo MEC. Este diferentemente do primeiro, não foi discutido com segmentos da sociedade e propunha alterações substantivas na organização educacional; ele foi aprovado e transformado na Lei 9.294 em 20 de dezembro de 1996. (ARELARO, 2003)

A educação especial é normatizada no capítulo V – nos artigos 58, 59 e 60 da LDB/96. No art. 58, é definida da seguinte forma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996)

Com relação ao *locus* de atendimento, o parágrafo 2º, do mesmo artigo, dispõe que: o atendimento educacional poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996). Este documento ao especificar o inciso III, do art. 208 da Constituição, propiciou e ainda promove muitas discussões sobre o *locus* de atendimento do público-alvo da educação especial.

As análises feitas pelos estudiosos do tema sobre o artigo 58,§ 2º, são distintas; existem os que advogam que a lei abre a possibilidade de atendimento às pessoas com deficiência no âmbito da classe comum ou em outros locais exclusivos destinados a essa população tais como: escolas e classes especiais, e os que afirmam que esse entendimento deve ser descartado.

De acordo com o documento do Ministério Público Federal “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (BRASIL, 2004), equivoca-se o pensamento que admite a substituição do ensino regular pelo especial. Defende ainda, que toda a legislação ordinária deve estar em consonância com a CF/88 que preconiza no art. 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e estabelece no art. 208, inciso I, o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. No mesmo documento, a própria LDB/96 também não admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial em seu art. 4º, inciso I e em seu art. 6º, pois “A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de ensino fundamental em local que não seja escola (art. 6, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art. 205 e seguintes)” (BRASIL, 2004, p. 9). Posto isto, conclui-se que, ainda há dissenso acerca da interpretação desses dispositivos da CF/88 e LDB/96, mas, convém salientar que a efetivação de matrícula no ensino regular não pode ser considerada como sinônimo de inclusão escolar.

A LDB/96, em seu art. 59, determina que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, terminalidade específica, educação para o trabalho, enfim, como denominam Sousa e Prieto (2007), o “especial” da educação.

Carvalho (1998) também discorre sobre a perspectiva de a educação especial passar de um subsistema paralelo ao ensino regular, a um conjunto de recursos humanos e materiais disponibilizados pelo sistema para atender as necessidades de alguns alunos. Segundo a autora “a ideia das respostas educativas diferenciadas representa o *especial* na educação.” (CARVALHO, 1998, p. 54, grifo da autora)

Ainda em relação à CF/88, encontramos no art. 214, indicações concernentes ao Plano Nacional de Educação (PNE), devendo este ter duração plurianual, com vistas a articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis, bem como integrar as ações do Poder Público. Tal Plano fora discutido intensamente depois da aprovação da CF/88 e da LDB/96 e foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172.

No que se refere à Educação Especial, conforme consta no PNE/01:

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”. A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2001a)

Embora, o Cenesp denunciasse em 1985, como um dos itens da proposta de atuação do governo para a área de educação, a ausência de dados censitários sobre o público-alvo da educação especial, o PNE/01, dezesseis anos depois, novamente explicita que:

[...] o conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento [...] Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998 [...] que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. (BRASIL, 2001a)

O supracitado plano ainda externava que dada as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, havia a necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área; tal qual o fez Juscelino Kubitschek que governou entre 1956 e 1961, e à época,

também anunciou a necessidade de o governo cuidar da educação das pessoas com deficiências que se encontrava entregue às campanhas filantrópicas.

De acordo com o PNE/01, a integração e a inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino é uma tendência. O documento define o público da educação especial como “pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.” (BRASIL, 2001a). Em relação ao local e a estrutura de atendimento ao público da educação especial, o PNE indica que:

As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado [...]. As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem [...]. Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental.” (BRASIL, 2001a)

Reitera a necessidade de um esforço das autoridades educacionais, no sentido de valorizarem a permanência desses alunos nas classes regulares, eliminando a prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão, atenção ou de disciplina. O Plano traça 28 objetivos e metas referentes ao investimento na educação especial, de modo que algumas ações são de responsabilidade dos municípios e outras exigem a colaboração da União.

Ainda, no ano de 2001, tivemos a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que no art. 1º, define que a função do documento é o de instituir as “Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001a). O direito à educação é estabelecido desde a educação infantil “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie – mediante avaliação e interação com a família e a comunidade – a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL 2001a). Identifica-se nesse excerto, uma visão dinâmica entre a necessidade da oferta do atendimento educacional especializado e a necessidade do educando, uma vez que não é verdade que todo sujeito que possua uma necessidade educacional especial precisará do atendimento educacional especializado. Conforme elucida Mazzotta (1982, p. 18):

Desta forma, são as necessidades educacionais especiais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade,

que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, e não a categoria, o “rótulo”, o estigma de deficiente, com as negativas e perniciosas consequências de sua generalização.

No art. 3º encontra-se a definição de educação especial, a saber:

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. (BRASIL, 2001a)

Com relação ao público-alvo, a referida Resolução dispõe que:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001a)

De acordo com Garcia (2004),

A ênfase na definição das necessidades educacionais especiais está colocada sobre três critérios: 1) o não acompanhamento das atividades curriculares, quer os alunos apresentem ou não causas orgânicas que justificariam suas dificuldades; 2) a necessidade de utilização de linguagens e códigos de sinalização diferenciados;<sup>59</sup> 3) a facilidade no processo de ensino e aprendizagem em condições de “altas habilidades/superdotação”. A definição da categoria **alunos com necessidades educacionais especiais** está traçada, portanto, respectivamente, sob padrões de dificuldade, diferença, e facilidade. (p. 54-55, grifo da autora)

A nosso ver, essa Resolução ao atrelar a definição de necessidades educacionais ao não acompanhamento das atividades curriculares, (por alunos que apresentem ou não causas orgânicas), poderá propiciar que qualquer aluno que demonstre dificuldades de aprendizagem em seu processo de construção de conhecimento, possa vir a engrossar o público-alvo da educação especial.

---

<sup>59</sup> No caso de alunos surdos, cegos, surdocegos e aqueles que apresentam sequelas motoras que provoquem a necessidade de sistemas alternativos de comunicação.

No que tange às atribuições dos sistemas de ensino:

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

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais. (BRASIL, 2001a)

Apesar de a Resolução, em seu art. 7º, dispor que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (citados no art. 5º) deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, ela também admite como *locus* de atendimento: em caráter transitório as classes especiais e em caráter extraordinário as escolas especiais públicas e privadas.

Identificamos ainda, nessa Resolução, muitas atribuições destinadas às escolas, todavia, as políticas e ações que os sistemas de ensino desencadearão para dar sustentação às escolas não são explicitadas, como por exemplo: o investimento formativo.

Em 2003, o país elegeu novo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e outro conjunto de documentos e programas incidem sobre a educação, e a educação especial, conforme apresentado no Quadro 4.



Quadro 4 - Principais marcos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva referente à política de educação inclusiva

Ano	Documento	Órgão Normativo
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Programa formativo para gestores e educadores das redes estaduais e municipais, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos	MEC/Seesp
2004	Publicação da cartilha “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”	Ministério Público Federal
2004	Decreto nº 5.296 - Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas por crianças de colo, e a 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências	Presidente da República
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação	MEC
2007	Decreto nº 6.094 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação conjugando esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Propõe a atuação em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Estabelece nas diretrizes a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas	Presidente da República
2007	Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	MEC
2008	Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	MEC/Seesp
2008	Decreto nº 6.571/08 – Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado ao público-alvo mencionado na PNEE-EI/08	Presidente da República
2009	Parecer CNE/CEB nº 13 – Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade da educação especial.	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
2009	Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade da educação especial.	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
2009	Decreto nº 6.946 – Promulga a Convenção internacional das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

Fonte: BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos; MEC/Seesp

Conforme é possível observar no Quadro 4, a partir de 2003 identificamos programas, documentos normativos e orientadores que reiteram os direitos do público-alvo da

educação especial e preconizam que sua educação ocorra na classe comum. Buscam ainda, ressignificar o papel da educação especial e financiar o atendimento educacional especializado.

Já em 2003, o MEC por intermédio da Seesp lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Tal programa tem promovido a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino com o intuito de que sejam capazes de ofertar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes de ensino atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. De acordo com informações veiculadas no *site* do MEC:<sup>60</sup> de 2003 a 2007, o programa estava em funcionamento em 162 municípios-polo; a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.<sup>61</sup>

Em relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no que se refere à educação inclusiva, este reforça a ênfase nos serviços especializados ao indicar a criação nas redes estaduais e municipais, de salas de recursos multifuncionais e do Programa de Formação Continuada de Professores.<sup>62</sup>(GARCIA, 2010)

A respeito do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, de acordo com informações veiculadas no *site* do MEC,<sup>63</sup> esse programa objetiva disponibilizar aos sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (ANEXO A e B)<sup>64</sup> Assim, a sala de recursos multifuncionais é definida como:

<sup>60</sup> Informações disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=Itemid=826)>. Acesso em 2 Jun. 2012

<sup>61</sup> Os municípios-polos que fazem parte desse programa oferecem em parceria com o MEC cursos com duração de 40 horas. Após a formação recebida, de acordo com o MEC, os profissionais participantes tornam-se aptos a formar outros gestores e educadores.

<sup>62</sup> O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Tal programa tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. Esse curso destina-se a professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826)>. Acesso em: 2 Jun. 2012.

<sup>63</sup> Informações disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=826)>. Acesso em 2 Jun. 2012.

<sup>64</sup> De 2005 a 2006 foram disponibilizadas 626 Salas de Recursos Multifuncionais; em 2007, 625 Salas; e em 2008, 4.300. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais [...] A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento de complementações ou suplementações curriculares. (BRASIL, 2006, p. 14)

Um marco de destacado valor, refere-se a um relevante documento de âmbito internacional: o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.<sup>65</sup>

No art. 1, anuncia-se que o propósito dessa Convenção é o de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2007, p. 17)

Os princípios arrolados no art. 3º são:

- a. o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher;
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2007, p. 18).

A Convenção define as pessoas com deficiências como:

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, os quais, em *interação com diversas barreiras*, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 17, grifo nosso).

A definição ultrapassa uma tendência cujo foco centra-se nos déficits do sujeito; por meio desta definição os impedimentos estão interagindo de forma relacional com o meio. Nessa perspectiva, “o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico

---

<sup>65</sup> O texto foi composto com a participação de organizações de pessoas com deficiência, da sociedade civil (contendo também este público), os que lutam pelos direitos desse segmento, ativistas de direitos humanos, agentes internacionais e representantes de 192 países. O processo de debate teve início em 2001 e finalizou em 2006 com a aprovação do texto em Assembleia Geral da ONU. (CAIADO, 2009)

e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social.” (CAIADO, 2009, p. 333)

De acordo com o art. 24 que se refere à educação:

Os Estados Partes reconhecem os direitos das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão, sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado por toda a vida. (BRASIL, 2007, p. 29)

Para a efetivação desse direito foi elencado uma série de objetivos, muitos dos quais já se encontravam presentes na legislação brasileira vigente, contudo, a relevância desse documento reside no fato de constituir-se como uma política de Estado. (CAIADO, 2009)

Em julho de 2008, o Congresso Nacional brasileiro ratificou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, promulgou a mencionada Convenção e seu Protocolo Facultativo, ambos assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O texto passou a ser incorporado à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional.

Outro importante documento que incide diretamente sobre a educação especial, conforme já mencionado, foi o documento nacional orientador da educação especial, a PNEE-EI/08 que substituiu a PNEE/04. A PNEE-EI/08, segundo fontes governamentais, foi discutida com vários segmentos e, em setembro de 2007, uma versão preliminar desta Política foi disponibilizada no *site* da Seesp/MEC para que o conhecimento de seu conteúdo possibilitasse o envio de sugestões para seu aprimoramento. A partir dos apontamentos, negociações e barganhas, o texto final foi divulgado no início de 2008.

O documento reitera que historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência organizou-se de forma paralela ao ensino regular. A maior parte dos serviços e recursos de educação especial organizou-se em modelos segregados, ou seja, de forma a substituir a educação comum.

Ao analisarmos esse documento orientador, notamos que aborda a educação especial como um campo de conhecimento que deve atuar na perspectiva inclusiva. Dessa forma, a educação especial articular-se-á ao ensino regular e passará a integrar a proposta pedagógica da escola, com o objetivo de promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades destes alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 15).

Os dois documentos veiculados pelo governo federal (BRASIL 2004; BRASIL, 2008) reinterpretem o atendimento educacional especializado e indicam que ele não substituirá a educação, antes, a complementar ou suplementará. Dessa forma, a PNEE-EI/08 ao reinterpretar o atendimento educacional especializado consegue solucionar, pelo menos em parte, o inciso III do art. 208 da CF/88. A resolução parcial e não total do problema ocorre porque a LDB/96, ao especificar os preceitos constitucionais, prescreve no Capítulo V, art. 58, inciso 2º, que o atendimento educacional especializado poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializado sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a integração nas classes comuns. Nota-se, que a LDB/96 está apontando a existência de um *continuum* de serviços e a possibilidade de o atendimento educacional especializado poder ser ofertado em uma gama de locais. Não é apenas a LDB que admite a possibilidade de atendimento em serviços ou classes exclusivas. A Resolução nº 2/01 (BRASIL, 2001a), também propicia, em caráter de excepcionalidade, a criação de classes especiais (art. 9º), ou o atendimento em escolas especiais (art. 10).

A PNEE-EI/08 por ser um documento orientador que apenas prescreve diretrizes, não tem força legal. Sendo assim, em 18 de setembro de 2008 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº. 6.571. No art. 1º está disposto que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios na forma deste decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede regular de ensino. (BRASIL, 2008a)

O Decreto também regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDB/96, a saber:

Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

As instituições a que se refere este parágrafo são as “[...] privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial [...]” (BRASIL, 1996).

Considera-se atendimento educacional especializado, para efeito desse Decreto, “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008a). Reitera-se ainda, tal como exposto na PNEE-EI/08, que o atendimento educacional especializado é prestado de forma a complementar ou suplementar a educação, ou seja, não pode ser ofertado de modo a substituí-la.

O art. 3º prevê as ações para as quais a União prestará apoio técnico e financeiro, ações estas, voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, ou que atendam aos seguintes objetivos:

- 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;
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008a)

A partir da promulgação deste Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 6.253<sup>66</sup> de 13 de novembro de 2007, passou a vigorar com a redação do art. 9º do 6.571, a saber:

Art. 9º. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, *o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.*  
Parágrafo único. O atendimento poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no artigo 14. (BRASIL, 2008a, grifos nossos)

Conforme ilustram as partes em itálico, a partir de 1º de janeiro de 2010, os alunos com deficiência, TGD e com altas habilidades/superdotação, quando matriculados nas classes comuns e no atendimento educacional especializado, serão duplamente contabilizados, ou seja, a partir do Decreto nº 6.571/08, recursos do Fundef, concernentes ao índice de ponderação para a educação especial, que equivale a 20% a mais do destinado ao aluno/ano

<sup>66</sup> O Decreto 6.253/2007 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – Fundeb.

no ensino fundamental – e se iguala ao valor do ensino médio – passam a financiar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à educação.

Assim, a partir do Decreto nº 6.571/08, identifica-se a indução para que o *locus* de matrícula para o público-alvo da educação especial seja a classe comum, uma vez que este Decreto anuncia o financiamento apenas aos atendimentos complementares ou suplementares à educação.

Outro documento importante a ser analisado é o Parecer CNE/CEB nº 13, de 24 de setembro de 2009, que define as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No corpo do texto do Parecer resgatam-se os objetivos da PNEE/08 e reitera-se o sentido da educação especial como modalidade transversal e não substitutiva da escolarização comum; define-se que o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino. O Parecer retomou a aprovação do Decreto nº 6.571/08 e os desdobramentos concernentes à sua homologação. Este documento explica que as diretrizes operacionais:

[...] baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Reafirma-se a pertinência da solicitação da SEESP para o CNE apresentar orientações que devem nortear os sistemas de ensino para efetivação do direito ao atendimento educacional especializado – AEE aos alunos matriculados no ensino regular da rede pública que atendam aos critérios estabelecidos, de modo a operacionalizar o disposto no Decreto 6571/2008. (BRASIL, 2009)

A partir, das referidas contextualizações legais e conceituais, propõe-se que o Parecer CNE/CEB nº 13/09 seja regulamentado, conforme o Projeto de Resolução anexada, neste Parecer. Este parecer foi aprovado em 03 de junho de 2009 e publicado no Diário Oficial da União em 24 de setembro de 2009. Posteriormente, a Resolução anexada ao Parecer foi nomeada como Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Sua publicação no Diário Oficial da União ocorreu em 5 de outubro de 2009. (BRASIL, 2009)

De acordo com o art. 1º, da Res. nº 4/2009:

Para a implementação do Decreto nº 6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009a)

A supracitada Resolução define o que considera como recursos de acessibilidade; reitera o caráter não substitutivo do atendimento educacional especializado, e que o seu financiamento é condicionado à matrícula do aluno no ensino regular, conforme registro do Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior. A Res. nº 4/2009 especifica que:

O art. 9º. A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais de saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009a)

Define ainda, que as propostas do atendimento educacional especializado previstas no Projeto Pedagógico da escola ou de Centros de Atendimento Educacional Especializado (públicos ou privados), devem ser aprovadas pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente, atendendo aos dispositivos enunciados em seu art. 10, a saber:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009a)

No tocante à formação do professor para atuar no atendimento educacional especializado, é estabelecido nesse documento que o profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. A Res. nº 4/09, não deixa claro qual seria essa formação específica. Assim, questionamos se será



aceito que o professor possua formação com qualquer quantidade de carga horária, bem como sem as especificidades das três categorias do público-alvo da educação especial.

Por fim, a supracitada Resolução prescreve as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, sendo elas:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a)

Inegavelmente, o direito à educação ao público-alvo da educação especial vem sendo cada vez mais inscrito, quer seja nos documentos orientadores, quer seja nas leis, Decretos e Resoluções. Se ao longo da história legitimaram-se práticas de abandono, exposição, segregação e integração, atualmente, preconiza-se o atendimento deste público nas classes comuns de ensino e a perspectiva de se construir um sistema e uma escola inclusiva.

Vale destacar que os documentos indicam posições diversas. Temos na LDB/96, a educação especial como uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, dispondo que o atendimento educacional aos educandos portadores de necessidades especiais pode ser realizado em classes, escolas ou serviços especiais. A Res. nº 02/01 que define a educação especial como modalidade da educação escolar entendida como

[...] 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 [...].” (BRASIL, 2001b)

Para o PNE/01, a educação especial é entendida como modalidade de educação escolar que se destina “às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem,

originadas quer por deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer por características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001a). Preconiza a integração e/ou a inclusão do público-alvo da educação especial no sistema de ensino regular, admitindo também o atendimento em classes ou escolas especiais.

Nota-se que a partir de 2004, os documentos passam a enfatizar a educação especial em uma outra perspectiva.

Na Cartilha “O acesso de alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004) a educação especial está designada como:

[...] modalidade que perpassa como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. (BRASIL, 2004)

A PNEE/08 define a educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

O público-alvo da política supracitada volta a ser mais circunscrito em relação à Res. nº 02/01. A PNEE-EI/08 define como categorias deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Os documentos a partir da década de 1990, também apontam o que Sousa e Prieto (2007) denominam de o “especial” na educação, ou seja, as condições que podem ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o direito de todos à educação:

O “especial” refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como de formação continuada para o conjunto do magistério. (SOUSA; PRIETO, 2007, p. 124-125)

O Decreto nº 6.571/08 teve grande relevância no cenário da política nacional de educação especial, uma vez que induzia, via financiamento, para que a matrícula do público-

alvo da educação especial ocorresse na classe comum. Porém, esse documento vigorou por apenas três anos e dois meses.

Em 2010, o povo brasileiro elegeu um novo Presidente da República e em 1 de janeiro de 2011, iniciou-se o governo de Dilma Roussef. Logo em seu primeiro ano de mandato o Decreto nº 6.571/08 foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (7.611/11) que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.” (BRASIL, 2011, s/p)

Para fins desse novo Decreto, considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, ofertado de forma a complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou a suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2011)

Em relação ao apoio técnico e financeiro, o Decreto nº 6.571/08, citava como beneficiário os “[...] sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]” (BRASIL, 2008a). Já no Decreto nº 7.611/11 houve o acréscimo das “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (BRASIL 2011)

A partir da promulgação do Decreto nº 7.611/11, os art. 9º e 14 do Decreto nº 6.253/07 recebem a redação citada a seguir:

*Art. 9º-A.* Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

*Art. 14.* Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

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

Conforme podemos observar, de acordo com o art. 9º e os parágrafos 1º e 2º, assim como ocorria no Decreto nº 6.571/08, os alunos com deficiência, TGD e com altas habilidades/superdotação, quando matriculados nas classes comuns e no atendimento educacional especializado, serão duplamente contabilizados, ou seja, será à sua matrícula

vinculado um fator de ponderação do Fundeb relativo à classe comum e outro ao atendimento educacional especializado.

Apesar de o Decreto nº 6.571/08 não se referir ao financiamento destinado às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, este estava garantido na LDB/96 e na Lei 11.495/07, que regulamenta o Fundeb.

Já no art. 14 do Decreto nº 7.611/11, é disposto que os recursos do Fundeb também serão distribuídos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial. Reitera-se o financiamento para as matrículas de classes especiais de escolas regulares ou especializadas, ou seja, o atendimento educacional especializado substitutivo à educação.

Assim, do nosso ponto de vista, identifica-se uma quebra na perspectiva política que vinha sendo desenhada pelo governo federal, uma vez que o Decreto nº 6.571/08 iniciou um processo de indução para que a classe comum fosse o único local de atendimento para o público-alvo da educação especial, e que o atendimento educacional especializado ocorresse apenas de forma a complementar/suplementar a educação.

Como é possível observar, a legislação educacional nos oferta valiosos elementos para a compreensão da política educacional do passado e no presente, sendo o aparato legal apenas uma das dimensões de uma dada política. Contudo, a compreensão de seu significado deve ser mediada pela análise das condições concretas de sua viabilização. As leis, ao lado dos programas e projetos configuram-se como instrumentos do poder, cuja finalidade seria a de perseguir as alternativas propostas para a educação nos diversos momentos históricos. (VIEIRA, 2008). A partir do exposto até o presente momento, temos que concordar com Vieira (2008) quando explicita que “a legislação é sempre expressão de determinados interesses, representando projetos de sociedade de determinados grupos, mais especificamente daqueles que fazem valer seus interesses junto ao Estado e ao Parlamento.” (VIEIRA, 2008, p. 19).

Outra mudança significativa concernente à política de educação especial refere-se a mais uma reestruturação da Seesp. Novamente no transcorrer de nossa história essa Secretaria foi extinta; os programas e ações da Seesp ficaram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). De acordo com o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, a Secadi possui as seguintes diretorias: 1) Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-raciais; 2) Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3) Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4) *Diretoria de Políticas de*

*Educação Especial*; e 5) Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude. (BRASIL, 2012)

Conforme vimos no transcorrer deste trabalho, em 1990, o ex-presidente Collor também extinguiu a Sespe, e transformou-a em um departamento da Secretaria de Educação Básica. A história se repete, porém desta vez, a Seesp passou a ser um departamento da Secadi. Não sabemos o porquê de tal reorganização e o que o governo almejou com a referida estruturação, porém resta-nos acompanhar as implicações dessa decisão.

Ainda que os processos decisórios, a partir de 2003, foram se constituindo em uma perspectiva a indicar a classe comum como o *locus* prioritário de atendimento ao público-alvo da educação especial, a implementação dessa decisão é bastante complexa, pois conforme elucida Arretche (2000), é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas e a tradução destes em intervenções públicas.

Meletti e Bueno (2010) clarificam essa distância da política e da realidade, ao analisarem as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar realizadas e divulgadas pelo Inep no período 1997-2006. Concluem que:

[...] embora tenha havido crescimento dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular, este incremento não parece refletir uma migração de alunos dos sistemas segregados, na medida em que este tipo de escolarização também cresceu em número de matrículas.

O crescimento do número de matrículas de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado.

Os dados referentes à evolução das matrículas em relação aos níveis, etapas e modalidades de ensino nos levam a afirmar que, embora a educação infantil seja considerada como uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos poderes públicos, ocorrendo, inclusive, uma redução das matrículas no período pré-escolar.

O equilíbrio alcançado nas matrículas de alunos com deficiência auditiva nos últimos anos do período expressa a polêmica que envolve a área, com correntes defendendo o ensino de surdos em instituições voltadas somente a essa população e daqueles que advogam a inclusão desses alunos em classes de ensino regular.

O crescimento significativo de matrículas de alunos com deficiência mental em sistemas segregados de ensino, apesar da evolução das matrículas no ensino regular, mostra ser esta a área de maior contribuição para a manutenção de grandes contingentes de alunos nos sistemas segregados de ensino. (p. 14-15)

Segundo os autores, as matrículas em educação especial por nível, etapa ou modalidade de ensino, mostram situações distintas. Se é evidente que no período de 1997-2006 triplicou o crescimento de matrículas no ensino fundamental, contraditoriamente, identifica-se uma diminuição de matrículas do público-alvo da educação especial na etapa pré-escolar e no ensino médio. Para os autores:

O crescimento verificado nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a educação básica no Brasil, qual seja a de que, apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos o que implica retorno à escola por essa modalidade. (MELETTI; BUENO, p. 11)

Ferreira (2006), também problematiza a construção de uma escola inclusiva em uma sociedade excludente com milhões de habitantes abaixo da linha da pobreza. Chama a atenção para as propostas de inclusão que incidem sobre um país com uma história peculiar de políticas sociais e sem tradição na operacionalização de políticas de bem-estar-social. O autor tece reflexões a respeito das atuais políticas vigentes, nas quais a exclusão, sobretudo dos grupos mais vulneráveis “tende a reforçar as políticas assistencialistas e privatizantes, dificultando e, até certo ponto, limitando de forma significativa as possibilidades da escola pública” (p. 109). Ainda questiona, sobre qual seria a real possibilidade de rompimento entre a relação de dependência instaurada entre as famílias e o poder público para com as instituições *filantrópicas*, uma vez que, em quase um terço dos municípios, elas são as opções disponíveis de educação, saúde e assistência para as pessoas com deficiência; sendo, portanto previsível “que a possibilidade de acesso à escola comum e a outros serviços públicos dependa da articulação de políticas sociais de educação, saúde, renda, emprego, seguridade, que revertam a perspectiva atual.”(FERREIRA, 2006, p. 109)

Com base no exposto até o momento, podemos depreender que a política preferível do governo federal, tem sido a de que a classe comum seja o *locus* do público-alvo da educação especial. Ainda que saibamos, que apenas o acesso não garante que a escola se torne inclusiva e democrática, tal processo de construção não poderá ocorrer sem que esses alunos estejam nas classes comuns.

No próximo capítulo, apresentaremos a política de educação especial do município de SBC, local sobre o qual incidirá a nossa pesquisa.

### **3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**

O objetivo deste capítulo é apresentar como a política de atendimento ao público-alvo da educação especial foi sendo constituída no período compreendido entre 1957 até 2008, ano anterior ao de referência para esta pesquisa. Resgatamos a história de criação dos serviços e apoios implementados no transcorrer das diversas administrações públicas e explanaremos sobre as tentativas que os profissionais e o sistema empreenderam ao longo dos anos, para proporcionar a integração ou inclusão ao público-alvo da educação especial nas classes comuns.

Conforme vimos no Capítulo 2, a partir de 1957, figurou na política brasileira ações governamentais em relação à política de educação especial. Em 1961, tivemos a promulgação da LDB/61, na qual, pela primeira vez versa-se claramente sobre a educação especial e, em 1973 como fruto de um paulatino processo de atenção à educação especial, criou-se no âmbito do MEC, o Cenesp.

Identificamos que, em nível municipal, a criação de um órgão específico para pensar as políticas concernentes às pessoas com deficiência data de 1970,<sup>67</sup> ou seja, o plano municipal antecede o federal na criação desse órgão.

Conforme veremos no transcorrer deste capítulo, o município de São Bernardo do Campo, ao longo da história investiu recursos públicos na criação de três escolas de educação especial e três centros de apoio. Com a municipalização do ensino fundamental I, ocorrida em 1998, incorporou as classes especiais que eram da rede estadual e transformou sua nomenclatura em classes integradas e, paulatinamente, buscou imprimir outra filosofia a elas; também criou as salas de recursos para apoiar os alunos do ensino fundamental.

Outros serviços e apoios também aparecem no percurso da constituição da história da educação especial: o Serviço de Diagnóstico, a Equipe de Orientação Técnica, a Escola de Arte-Educação e o Projeto Espaço Integrado.

Apesar de todos esses serviços e apoios pertencerem à esfera pública, identificamos que o município de São Bernardo do Campo instituiu parcerias público-privadas com instituições objetivando subsidiar projetos destinados à profissionalização de pessoas jovens e adultas com deficiência, e com escolas especiais particulares para ofertar

---

<sup>67</sup> Há duas datas que se referem à criação do Serviço de Educação Especial de SBC, a de 1971 que aparece no documento “Educação em São Bernardo do Campo” de 1985, e o ano de 1970, que é citado nos documentos: Potencial e Deficiência 19[?] e na Proposta Curricular v. I, de 2004. Optamos por usar a data que apareceu em dois documentos institucionais.

escolarização. A seguir explanaremos sobre a constituição desses serviços, organizando o texto em subitens, segundo as categorias do público-alvo: surdez, deficiência mental e visual.

### 3.1 A educação de surdos no município de São Bernardo do Campo

Ao analisarmos as fontes documentais, identificamos que São Bernardo do Campo iniciou sua política de atendimento educacional aos alunos surdos/deficientes auditivos<sup>68</sup> no ano de 1957. Na mesma época, final dos anos 50 e início da década de 1960, conforme vimos no capítulo anterior, a “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” ou “educação especial” passou a ser incluída na política educacional brasileira (MAZZOTTA, 2005). Enquanto na política educacional brasileira as iniciativas oficiais de atendimento educacional ao público-alvo da educação especial delineiam-se a partir de 1957 por meio das Campanhas, antecedendo as iniciativas federais, o município de SBC, já em 1957 iniciou uma política de atendimento aos surdos.

Tal como na história da educação especial, identificamos que as pessoas com surdez foram as primeiras a ser instruídas institucionalmente. Nesse município a história se repete. Assim, em 1957, na administração do prefeito Aldino Pinotti (PTB-1956/1959) instalou-se uma classe na Chácara Queiroz Ferreira para atender alunos surdos.<sup>69</sup> Tal classe recebeu a denominação de Escola Municipal de Surdos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1985; SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). Em 1973, essa escola foi transferida para o Colégio Brasília e funcionava em classes anexas a esse colégio. Porém, o aumento da demanda por esse tipo atendimento, ocasionou em 1976, sua instalação em um prédio municipal no Parque Santo Antônio, originando o Núcleo de Educação de Deficientes da Audiocomunicação (Nedac), sob direção da professora Neusa Bassetto.

Em 1980, na administração do Prefeito Tito Costa<sup>70</sup> (MDB-1977/1982), o Nedac passou a denominar-se Escola Municipal de Educação de Deficientes da Audiocomunicação (Emedac) Neusa Bassetto, homenageando a professora que muito ha-



**Foto 1- Emedac Neusa Bassetto**

<sup>68</sup> Constam nos documentos diversas nomenclaturas para referir-se a esse público: surdos, deficientes auditivos, portadores de deficiência auditiva e deficientes da audiocomunicação. No transcórre deste texto utilizaremos a designação surdos.

<sup>69</sup> Atualmente, nesse local, está situada a Escola Técnica Estadual Lauro Gomes.

<sup>70</sup> Antônio Tito Costa.



via contribuído para com a educação especial dos municípios de São Bernardo do Campo, Santo André e São Caetano do Sul.

A escola sediada no Parque Santo Antônio estava em um local de difícil acesso, sendo inadequados o seu espaço físico e as suas instalações. Os pais dos alunos apoiados pelos professores mobilizaram-se para pleitear uma série de reivindicações tais como: transporte, atendimento imediato dos alunos que se encontravam em fila de espera e a construção de uma nova escola. Apenas em 1984, com nova mobilização dos familiares foi concedido o transporte para os alunos, e a administração instalou uma extensão da Emedac Neusa Bassetto em uma casa adaptada situada no bairro Jardim do Mar, posto que, a Emedac já não possuía condições de abrigar a crescente demanda.

As reivindicações dos pais continuaram na administração subsequente, do prefeito Aron Galante (PMDB-1983/1988), e em 7 de setembro de 1988, foi inaugurada uma nova sede da escola no bairro de Rudge Ramos, onde funcionou até o término desta pesquisa.

A educação de surdos no município representada por essa escola vivenciou diversas concepções; no início de sua criação seguia uma orientação oralista que desencadeava uma prática pedagógica pautada no treinamento auditivo e no aprendizado da fala como pré-requisito para um posterior ensino dos conteúdos escolares. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007)



**Foto 2- Emebe Neusa Bassetto**

No final dos anos de 1960 e de forma mais destacada nos anos de 1970, o Brasil, sofreu influência de movimentos e produções teóricas internacionais em prol da integração, que denunciavam os prejuízos da segregação. Tais influências sobre a educação especial, ocorreram muito mais no plano da retórica e em apenas algumas ações, pois o contexto da época era marcado pelo atendimento ao público-alvo da educação especial em instituições especializadas.

Para ilustrar essa situação, podemos citar o Plano Setorial de Educação e Cultura (contido no I Plano Nacional de Desenvolvimento para o período de 1972-1974), que trazia como diretriz para a educação especial a integração. Porém, esse instrumento ao caracterizar

os problemas da educação especial explicitou que a maioria dos atendimentos ao público-alvo da educação especial ocorria em instituições privadas.<sup>71</sup> (MAZZOTTA, 2005)

A influência desse movimento em prol da integração influenciou na década de 1980, as ações dos professores da escola especial Neusa Bassetto que buscavam integrar seus alunos nas escolas regulares, contudo, essas iniciativas sofreram descontinuidades. Em 1986, a SEC-SBC propiciou uma assessoria com a professora Alpia Couto<sup>72</sup> e a escola adotou uma metodologia de trabalho pautada na reeducação auditiva (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 19[?]). Em decorrência dessas ações, desencadearam-se experiências de integração por meio das quais, os alunos com surdez frequentaram uma escola estadual e um colégio particular do município. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

No início da década de 1990, os profissionais da escola Neusa Bassetto insatisfeitos com o exíguo desempenho escolar dos alunos e influenciados por teóricos internacionais e estudos, optaram por redirecionar a proposta educativa a uma abordagem denominada Comunicação Total. Esta pretendia proporcionar que os educadores no transcorrer do processo educacional com os alunos, lançassem mão a todos os meios de comunicação disponíveis para interagir com eles, tais como: língua de sinais, alfabeto digital, escrita, fala, pantomima, desenhos, entre outros. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004)

Ainda, na década de 1990, cabe destacar um projeto que teve seu início em 1995 por iniciativa do Serviço de Educação Especial em parceria com o Serviço de Educação Infantil, cujo princípio era o de integração de alunos surdos da escola Neusa Bassetto na escola de educação infantil Olavo Bilac. Esse programa previu a articulação e parceria entre os profissionais das duas unidades escolares: direção e quadro de professoras, EOT, professoras coordenadoras e as equipes de apoio.<sup>73</sup> (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

---

<sup>71</sup> Ainda corroborando essa tendência, em 1977, no I Plano Nacional de Educação Especial referente ao triênio de 1977 a 1975 (elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura), identifica-se que 62% dos “excepcionais” eram atendidos em instituições especializadas, em sua maioria particular. Em relação aos recursos financeiros foram destinados 58.70% para as instituições privadas e apenas 14.48% para os sistemas estaduais de ensino (MAZZOTTA, 2005, grifos nossos).

<sup>72</sup> Em 1969, a fim de orientar o professor especialista em deficiência auditiva, a professora Álpia Couto criou a cartilha “Posso Falar” que utilizava o método oral puro. Essa cartilha chegou a ser publicada e distribuída pelo Ministério da Educação (MEC). No período compreendido entre 1974 a 1977, essa mesma professora criou um programa com o intuito de facilitar o atendimento de alunos surdos, baseado no grau de perda auditiva. Este programa estabelecia o momento ideal em que o aluno poderia ser encaminhado para a classe comum e de que forma deveria ser ofertado o atendimento especializado, se antes de o aluno frequentar a classe comum ou de forma concomitante. (VIEIRA-MACHADO, 2010)

<sup>73</sup> A escolha da escola de educação infantil Olavo Bilac deu-se principalmente em função da proximidade, bem como, pela concepção comum de educação de surdos defendida por ambas.

No período compreendido entre 1995 a 1999, esse programa foi sendo transformado em decorrência das discussões e avaliações realizadas entre os profissionais envolvidos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999). A concepção do projeto de integração da criança surda com a criança ouvinte fundamentava que:

[...] a integração das “crianças com ‘necessidades educativas especiais’ deve visualizar a formação da criança em um ambiente não segregado, onde tenha a possibilidade de manter um convívio, contatos e interações com alunos “não rotulados” ou classificados como “portadores de deficiência”[...] (SILVA; SOUZA, 1998a, p. 55).

O excerto supracitado nos mostra que um segmento dos alunos com surdez era atendido sob a égide do discurso da integração e outra parcela em escola especial.<sup>74</sup> Essa cisão começou a se potencializar no final da década de 1990, quando os profissionais da escola especial Neusa Bassetto, ainda insatisfeitos com as práticas vigentes (oriundas da adoção da Comunicação Total) e também com os resultados dos alunos, passaram a referenciar-se nas crescentes produções acadêmicas de pesquisadores internacionais e brasileiros. Uma nova concepção passou a ser defendida, a de uma educação bilíngue, que prioriza “a língua de sinais como língua natural e língua de instrução e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 25)

Assim, de acordo com o documento consultado, no ano de 1999, a proposta de integrar alunos com surdez nas escolas comuns passou a ser rediscutida e buscou-se avaliar qual o local seria mais adequado para a oferta do atendimento educacional a esses alunos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006)

No que tange ao público-alvo atendido pela Emebe Neusa Bassetto, até 2008 (ano anterior ao início desta pesquisa), era composto por crianças, jovens e adultos com perda auditiva severa e/ou profunda. A partir de 2005, a escola também iniciou o atendimento a crianças e jovens surdocegos. A Emebe ofertava: a estimulação essencial, a educação infantil e o ensino fundamental ciclos I, II, III, IV. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006)

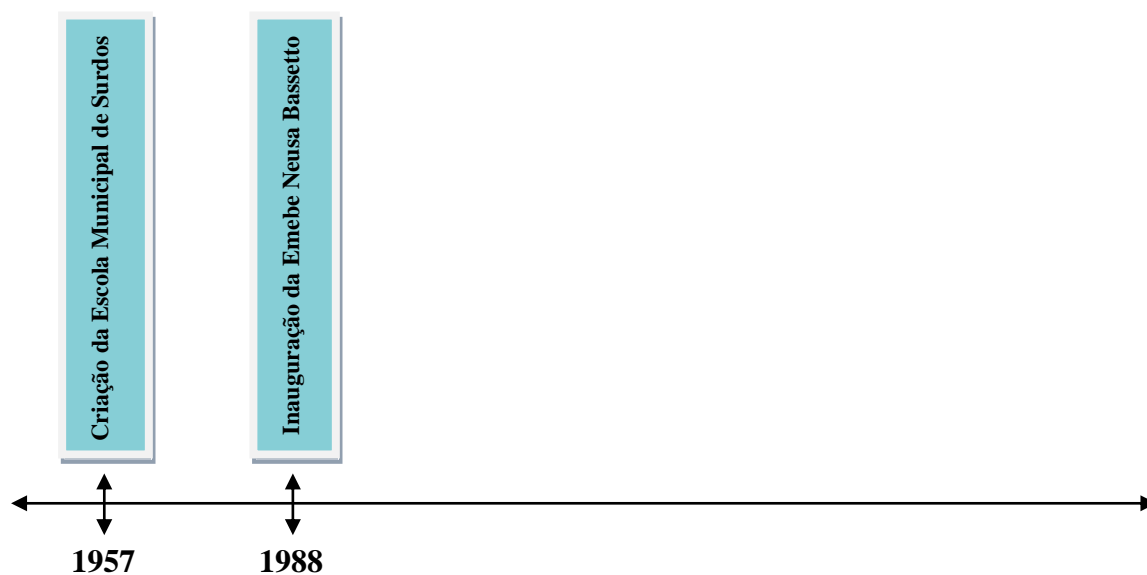
A história da educação de surdos em âmbito mundial ou nacional tem sido marcada por divergentes correntes teórico-metodológicas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. O município de SBC, conforme vimos, também experienciou tais abordagens.

---

<sup>74</sup> Ao que consta em um dos documentos consultados a Emebe Neusa Bassetto atendia alunos com perda auditiva severa e/ou profunda. Sendo assim, podemos inferir que os alunos que eram encaminhados para as propostas de integração possuíam perda auditiva leve e moderada. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006)

Notamos também, que o paradigma da integração influenciou as propostas locais, porém, a partir de 1997, a opção educacional escolhida passou a ser a de uma educação bilíngue.

Por fim, para dar mais visibilidade à história de criação dos serviços educacionais especializados que atuavam em uma perspectiva a substituir ou complementar a educação no município de SBC, iniciaremos a construção de uma linha do tempo com os principais marcos referentes a esses serviços públicos.



Legenda

■ Surdez

Esquema 1 - Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos voltados para os alunos com surdez

### 3.2 O atendimento às pessoas com deficiência mental, múltipla, surdocegueira e condutas típicas

Em relação às pessoas com deficiência mental, múltipla, surdocegueira e condutas típicas,<sup>75</sup> sua educação inicia-se no município em 1967, com a criação da Associação de Pais

<sup>75</sup> Nos documentos institucionais que abordam o histórico da educação especial encontramos várias designações para referir-se a esse público-alvo: deficiência mental educável e treinável; significativo déficit cognitivo associado a quadros variados de comprometimento incluindo deficiência neuromotora, sensoriais, alterações de ordem psíquica/emocional, distúrbios da comunicação, síndromes genéticas; atrasos significativos de aprendizagem; deficiência mental; e necessidades educacionais especiais. Optamos por utilizar a designação mencionada no último documento institucional da administração de Willian Dib (PSB/2005-2008): “deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 214).

e Amigos dos Excepcionais (Apae)<sup>76</sup>. Desde então, a PMSBC colaborava com a instituição assumindo a responsabilidade pelo pagamento das professoras.

De acordo com Kassar (1998, s/p) na história da educação especial brasileira as instituições privadas apresentaram-se desde o início do século XX “[...] como extremamente fortes, com lugar garantido nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população [...]”.

Segundo o depoimento do profissional que ocupava o cargo de Diretor do Departamento de Expansão Cultural de SBC em 1970, o Sr Paulo Ferreira da Silva, a Apae exigia da PMSBC total colaboração e em contrapartida não propiciava a participação da prefeitura na gerência dessa unidade. Sendo assim, de acordo com o referido profissional, a PMSBC resolveu tomar para si a responsabilidade de ofertar o atendimento aos munícipes. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 19 [?]).

Em 1970, na segunda administração do Prefeito Aldino Pinotti (ARENA-1969-1972), o poder público municipal criou o Serviço de Educação Especial e deu início à construção, no bairro de Rudge Ramos, a uma escola pública e especializada para alunos com



**Foto 3 - Escola Municipal de Educação Especial Rolando Ramacciotti**

deficiência mental, denominada de Rolando Ramacciotti.

Essa escola funcionou nesse local até o primeiro semestre de 2006, sendo então transferida para onde atualmente fica sediado o Centro Integrado Municipal de Educação Básica (Cimeb) Padre Aldemar

Moreira.<sup>77</sup> Ainda em 1970, foi promovido o primeiro curso de especialização para professoras de excepcionais e deficientes mentais.<sup>78</sup>

<sup>76</sup> A Apae foi instalada em prédio cedido pela Igreja de Rudge Ramos, pelo então Padre Fiorente Helena.

<sup>77</sup> A construção desse Centro iniciou-se na terceira gestão do Prefeito Maurício Soares (PSDB-2001/2004) e foi projetado para abrigar vários serviços que à época compunham a educação especial. Na administração do Prefeito Willian Dib (PSB-2005/2008) esse espaço foi nomeado de Centro Integrado de Educação Especial Padre Aldemar Moreira, conforme publicado na imprensa oficial em 5 de setembro de 2008. Na administração de Luiz Marinho foi renomeado de Centro Integrado Municipal de Educação Básica (Cimeb) Padre Aldemar Moreira.

<sup>78</sup> Outros dois cursos desta natureza foram viabilizados em 1973 e 1976. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 9[?])

Em 1976, na administração do prefeito Geraldo Faria Rodrigues (ARENA-1973/1976), outra escola para alunos com deficiência mental foi construída no Bairro de Nova Petrópolis, a escola Marly Buissa Chiedde. Essa escola funcionou nesse prédio até 2001, quando em 2002, na terceira administração de Maurício Soares (PPS-2001/2002) mudou para um Complexo<sup>79</sup> construído no bairro Jardim Nossa Senhora de Fátima.



**Foto 4 – Complexo composto pela Emebe Marly Buissa Chiedde (especial) e Emeb Profª Sandra Cruz Martins Freitas (creche, infantil e fundamental)**

Em nossa opinião as escolas especiais constituíram-se em uma oportunidade de acesso à educação às crianças e jovens com deficiência que não eram aceitos nas escolas comuns, entretanto, identificamos que até estas escolas apresentaram em seu histórico, critérios de elegibilidade. Conforme consta em um dos documentos consultados, os alunos que pleiteavam uma vaga tinham que possuir “[...] controle de esfíncteres, locomoção própria e semi-independência na alimentação” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1985, p. 48). Podemos inferir que muitos alunos não puderam usufruir o direito ao acesso à educação, nem mesmo nessas escolas especiais, em virtude dos referidos critérios estabelecidos.

As práticas de integrar alunos em classes comuns também influenciaram essas escolas especiais, sobretudo, no encaminhamento de jovens e adultos para a EJA. A perspectiva de encaminhamento incidia nos alunos que apresentavam as condições necessárias para integrar-se à nova turma uma vez que “[...] deveriam estar preparados para acompanhar o grupo no qual seriam inseridos” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999, p. 7). Segundo consta em um dos documentos institucionais, a EOT que atuava na educação especial era a responsável por realizar esse processo de transição do aluno da escola especial para a comum, assim como, realizar as orientações iniciais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

Localizamos ainda, na década de 1990, o registro de uma experiência de integração que durou quatro meses entre a Escola Municipal de Educação Básica Especial (Emebe) Rolando Ramacciotti e a escola de educação infantil Lauro Gomes. Tal proposta foi assim pensada para os alunos da escola especial, pois “[...] oportunizaria muitas situações de

<sup>79</sup> O complexo Jardim Nossa Senhora de Fátima é composto pela escola especial Marly Buissa Chiedde e pela escola Profª Sandra Cruz Martins de Freitas que realiza atendimento às crianças que se encontram na faixa etária da creche, educação infantil e ensino fundamental.

aprendizagem, bem como auxiliaria no desenvolvimento global de seus alunos, uma vez que eles demonstravam um excelente potencial.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999, p. 7)

O princípio da integração tornar-se-á mais sistemático nessas escolas especiais, a partir do final da década de 1990, quando passam a encaminhar seus alunos para as já mencionadas classes integradas.

Com a ampliação do acesso à educação e dos movimentos em favor da integração e da inclusão escolar, o público-alvo que historicamente buscava as escolas especiais foi sendo absorvido pelo ensino regular, e a escola especial passou a atender alunos com “[...] quadros mais graves de deficiência.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 64).

Nesse sentido, o público que frequentava as duas escolas especiais do município, Rolado Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde, passou a ser o de alunos que apresentavam:

[...] significativo déficit cognitivo, associado a quadros variados de comprometimento incluindo deficiência neuromotora, sensoriais, alterações de ordem psíquica/emocional, distúrbios da comunicação, síndromes genéticas entre outras [...]. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 40)

Se tomarmos como referência no âmbito federal, o Plano Setorial de Educação e Cultura (contido no I Plano Nacional de Desenvolvimento para o período de 1972-1974) constataremos que nesse início da década de 1970, indicavam-se como diretrizes federais: a integração, a expansão de oportunidades de atendimento aos “excepcionais” e o apoio técnico para a educação especial (MAZZOTTA, 2005). Nessa perspectiva, é possível notar certo protagonismo do município de SBC a partir da década de 1970, no que tange à expansão de oportunidades educacionais nas escolas especiais públicas. Mas, a filosofia da integração só se tornou presente na década de 1980, por meio de ações voltadas aos alunos surdos e na década de 1990, para com as pessoas com deficiência mental.

Ainda em relação à oferta do atendimento especializado voltado a faixa etária de zero a seis anos, em 1991, na primeira administração de Maurício Soares (PT-1989/1992) foi criado o Programa de Estimulação Essencial que visava a fortalecer o diagnóstico e o atendimento das crianças com atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor e/ou necessidades múltiplas isoladas ou associadas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998)

O Programa de Estimulação Essencial passou por uma série de alterações no transcorrer da administração de Walter José Demarchi. (PTB-1993/1996)

Em 1998, na segunda administração do Prefeito Maurício Soares, (PSDB-1997/2000) foi transferido para um prédio próprio e passou a denominar-se: Cen-



**Foto 5 - Sede do Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto**

tro Municipal de apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto.

Segundo o Documento Diretrizes de Atuação, redigido pela Seção de Educação Especial,<sup>80</sup> a proposta de trabalho iniciava-se com a avaliação da criança (fase diagnóstica); a seguir ocorria uma fase de orientação e intervenção, sendo elaborado um plano interventivo interdisciplinar, no qual constariam: 1) atendimento à criança; 2) acompanhamento aos pais; 3) acompanhamento às instituições escolares em que a criança estivesse integrada, objetivando “[...] orientação, supervisão e estabelecimento de metas conjuntas de atendimento à criança em ambiente regular de ensino (Educação Infantil de 0 a 6 ano)” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998. p. 6). Identificamos também, que essa unidade possuía um trabalho denominado de Programa de Prevenção das deficiências (Ação complementar da Secretaria da Saúde e Educação)<sup>81</sup> e um grupo de orientação a pais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998; 1999)

Como foi possível identificar, desde 1998 encontramos nos documentos institucionais, diretrizes que indicavam o acompanhamento das crianças atendidas no Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto junto às escolas comuns de educação infantil e creches. Em 2000, a Seção de Educação especial ampliou o quadro de professores desse centro, pois, em virtude da “discussão e reflexão sobre inclusão, o número de crianças acompanhadas foi se ampliando gradativamente na educação infantil.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 63)

<sup>80</sup> Esse documento foi escrito em 1992, época da implantação do Programa de Estimulação Essencial, e foi revisado em março de 1998 pela Seção de Educação Especial.

<sup>81</sup> Em 1996, por iniciativa da Seção de Educação Especial, a Secretaria de Educação e Cultura estabeleceu uma parceria com a Saúde. Sendo assim, instituíram-se novas ações para o Programa de Estimulação Essencial promovendo a formação dos profissionais da saúde e da educação na perspectiva de implantar um modelo de atuação complementar de prevenção das deficiências. Procurou-se investigar as causas das deficiências de maior prevalência no município e observar as modificações necessárias a serem implementadas no acompanhamento preventivo materno-infantil. Em 2000, sob a supervisão do professor José Salomão Schwartzman, efetivou-se a criação do passaporte materno-infantil. (OLIVEIRA e SOUZA, 2008)



A partir de 1999, iniciou-se na rede municipal de SBC discussões institucionais sobre a educação inclusiva,<sup>82</sup> e a partir de 2004, como fruto desse processo ocorreram transformações na estrutura desse serviço, a saber:

- Parte dos profissionais da EOT que atuavam no Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto foi incorporada na Seção de Educação Infantil.

- A EOT que atuava na Seção de Educação infantil passou a coordenar o trabalho das professoras de educação especial que realizavam ensino itinerante na educação infantil, bem como, o atendimento educacional especializado que ocorria no contraturno nesse centro de apoio.

Sendo assim, a partir dessas mudanças, a EOT que atuava nesse centro de apoio, coordenava apenas as ações concernentes às crianças que ainda não frequentavam a escola regular e eram atendidas em um trabalho de estimulação essencial.<sup>83</sup>

No segundo semestre de 2006, esse Centro foi transferido para um grande complexo da educação especial, onde atualmente fica sediado o Cimeb Padre Aldemar Moreira. Em 2007, de acordo com o Decreto n° 15. 822, de 8 de janeiro de 2007, o Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto foi renomeado como: Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado (Cmape). Ainda nesse ano, retornou para o gerenciamento desse centro os trabalhos que, em 2004, haviam sido direcionados para a coordenação da EOT da Seção de Educação Infantil, ou seja, a EOT do Cmape tornou-se novamente responsável pela coordenação e acompanhamento do trabalho das professoras itinerantes e do atendimento educacional especializado que ocorria no contraturno às crianças que frequentavam a educação infantil.

De acordo com a gestora da educação especial dessa época, retornar o trabalho das professoras itinerantes para o gerenciamento do Cmape teve como objetivo fortalecer o papel do professor de educação especial, bem como investir na formação desse profissional.

---

<sup>82</sup> Esse conteúdo será retomado na Seção 3.6.

<sup>83</sup> Vários termos são utilizados para designar o termo estimulação precoce. Há um questionamento por parte de alguns profissionais em relação à terminologia precoce, pois se argumenta que essa terminologia pode suscitar o entendimento de que são realizadas intervenções antecipadas. O MEC adotou a terminologia estimulação precoce em virtude de este ser um termo consagrado na literatura e a define como “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo.” (BRASIL, 1995, p. 11).

Elucidou que, para que isso ocorresse, foram necessárias muitas reuniões e discussões entre as chefias da Seção de Educação infantil e Especial com o Chefe de Divisão de Ensino.<sup>84</sup>

Com base nesses dados, identificamos certa indefinição acerca de qual seção se responsabilizaria pelo gerenciamento dos professores de educação especial, e podemos depreender que tal situação era desencadeada pelo fato desse profissional pertencer a uma seção e atuar em outra.

De acordo com o documento “Necessidades Educacionais Especiais: informações sobre adaptações apoios, recursos e serviços”, de 2006, o Cmape configurava-se como referência no município de SBC para o atendimento de crianças a partir do nascimento, que apresentavam “distúrbios neuromotores, deficiências múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento, atrasos significativos da aprendizagem.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 19)

Esse centro atendia crianças que não frequentavam a escola, e para essas, um dos objetivos do trabalho era voltado ao encaminhamento da criança à escola comum (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006). Já para as crianças que frequentavam escolas, a diretriz era a de que tivessem o apoio no centro “[...] em horário contrário ao da escola, tendo em vista a importância da rotina escolar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação infantil, devendo o apoio ser um complemento”. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 20)

As mudanças ocorridas em relação a esse centro de apoio a partir de 2009, serão explanadas no próximo capítulo.

No que diz respeito ao ensino fundamental I, a partir de sua municipalização ocorrida em 1998, como legado, a rede passou a ter mais um serviço educacional especializado: as classes especiais. Estas foram herdadas com uma estrutura bastante complexa, pois nem sempre seus professores possuíam a formação necessária, ou seja, habilitação em educação especial. Os critérios de inserção de alunos nessas classes não condiziam com a legislação vigente e os alunos possuíam faixas etárias discrepantes aos demais alunos da escola; identificava-se ainda, ausência de acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido nessas classes especiais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

Em 1999, a Seção de Educação Especial criou as classes integradas e objetivava transformar, paulatinamente, todas as classes especiais em integradas. Estas passaram a ser gerenciadas e supervisionadas pelos profissionais da Seção de Educação Especial e a ter professores habilitados para a realização do atendimento aos alunos com deficiência

---

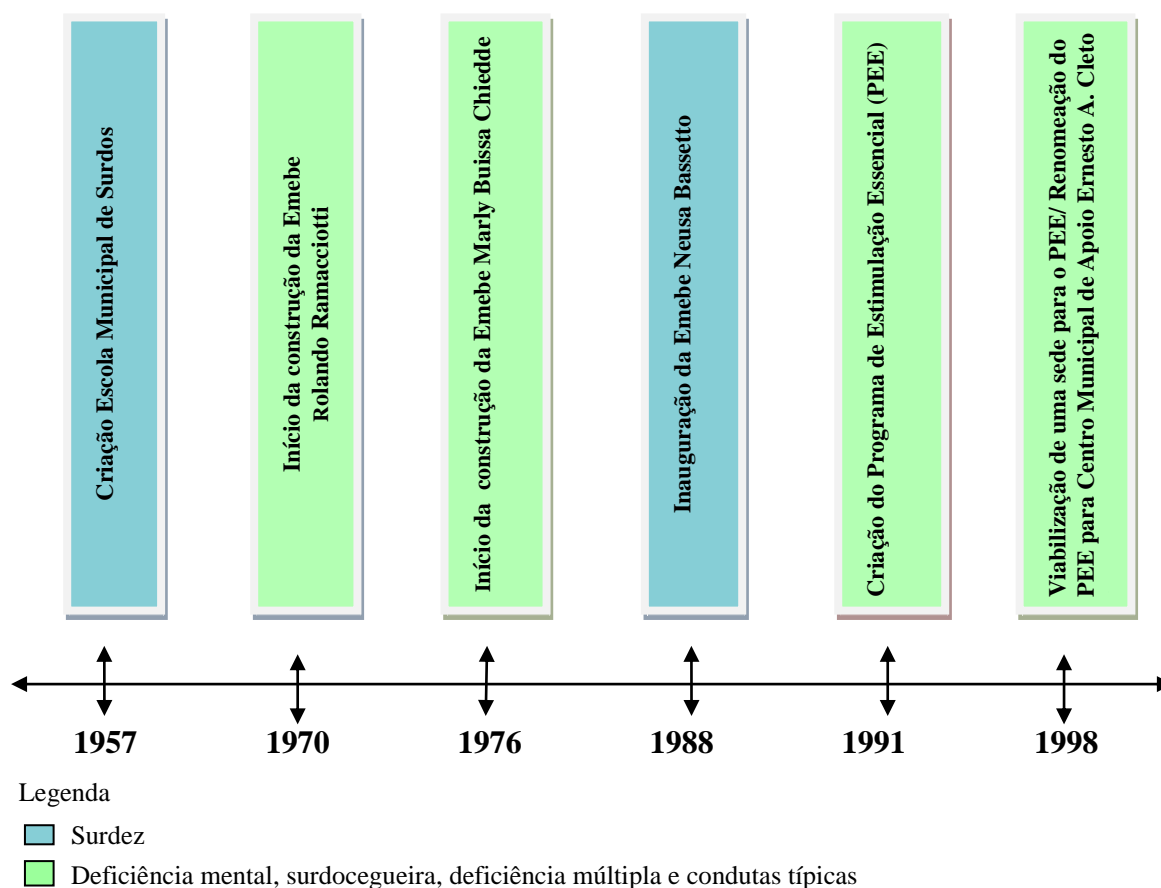
<sup>84</sup> Nessa época o chefe de divisão de ensino coordenava as Seções de: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e EJA.

intelectual. Em algumas delas a faixa etária tornou-se compatível com a dos demais alunos da escola; entretanto, em outras, as idades mantiveram-se discrepantes dificultando a proposta de integração desse público à classe comum. Conforme consta no documento consultado, o fato das classes integradas serem gerenciadas pela educação especial dificultou sua inserção nos projetos políticos pedagógicos das escolas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

Além das classes integradas, a partir da municipalização do ensino fundamental I, o município criou um terceiro centro de apoio e instituiu salas de recursos nas escolas comuns

A criação desses serviços será explanada posteriormente,<sup>85</sup> para que seja compreendido o contexto histórico que desencadeou suas implantações

A seguir, daremos continuidade a constituição da linha do tempo que marca a criação dos serviços educacionais especializados substitutivos e complementares, acrescentando a educação de alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas.



Esquema 2 – Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos voltados para os alunos com surdez, deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas

<sup>85</sup> Na Seção 3.6.

No próximo capítulo exploraremos as mudanças ocorridas a partir de 2009 concernentes aos serviços que foram explanados nesta seção.

### 3.3 O atendimento às pessoas com deficiência visual

O atendimento às pessoas com deficiência visual iniciou-se em 1975, na administração do Prefeito Geraldo Faria Rodrigues (ARENA-1973/1976), em uma sala de recursos anexa à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) Maurício Antônio Ferraz. Em 1989, essa sala de recursos foi transferida para a EEPSG Maria Iracema Munhoz. Em 1996, na administração de Walter José Demarchi (PTB-1993/1996), foi construído um prédio anexo à essa escola e passou a denominar-se Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva.



**Foto 6 - Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva**

A partir deste ano, todos os atendimentos das pessoas com deficiência visual passaram a ser realizados nessa unidade. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

De acordo com Solér (2003), após a inauguração, o centro configurou-se como um serviço de apoio que reunia os diversos atendimentos com o intuito de favorecer a in-

clusão escolar e social aos munícipes, por meio de diversas ações e programas.

O centro de apoio Nice Tonhozi Saraiva foi considerado uma referência na área de deficiência visual no município. Nessa unidade ofertava-se um “trabalho educacional no qual os professores utilizavam estratégias, recursos, métodos e técnicas adequados à condição visual dos educandos” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 21). A proposta educativa desse centro tinha como objetivos:

- Contribuir para a inclusão escolar daqueles que estão em idade própria;
- Encaminhar para o retorno ou ingresso à vida acadêmica em idade posterior, devido a fatores como perda da visão ou impedimento na fase escolar causados pela deficiência visual;
- Incentivar as pessoas com deficiência adquirida para a retomada das atividades sócio-educativas;
- Atender a pessoa com deficiência visual associada a outra deficiência. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 33)

Esse serviço oferecia os seguintes programas aos munícipes:

- Braille;
- Sorobã;
- Estimulação;
- Orientação e mobilidade;
- Recursos Gráficos;
- Atividade da Vida Diária;
- Grupo Temático;
- Educação Física;
- Projeto surdocegueira/ múltipla deficiência sensorial. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006)

Além desses atendimentos, o centro viabilizava o ensino itinerante aos alunos matriculados nas escolas regulares, o qual abrangia as escolas de ensino regular e especial. Os profissionais que atuavam nessa unidade, também ministravam cursos de formação sobre as temáticas que envolviam a cegueira e a baixa visão à comunidade e aos profissionais da educação que atendiam os alunos com deficiência visual.

Esse centro possuía o núcleo de materiais adaptados, onde eram confeccionados materiais específicos de acordo com as necessidades das pessoas com baixa visão e cegueira. Estes se constituíam como recursos necessários para favorecer a inclusão escolar. (SÃO BERNARDO, 2004; 2006)

Cabe salientar que os alunos do centro de apoio Nice Tonhozi Saraiva, desde a primeira sala de recurso anexa à escola estadual Maurício Antunes Ferraz, sempre estudaram em classes comuns e recebiam no período oposto o apoio específico da área de deficiência visual, por meio das intervenções realizadas nas salas de recursos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004)

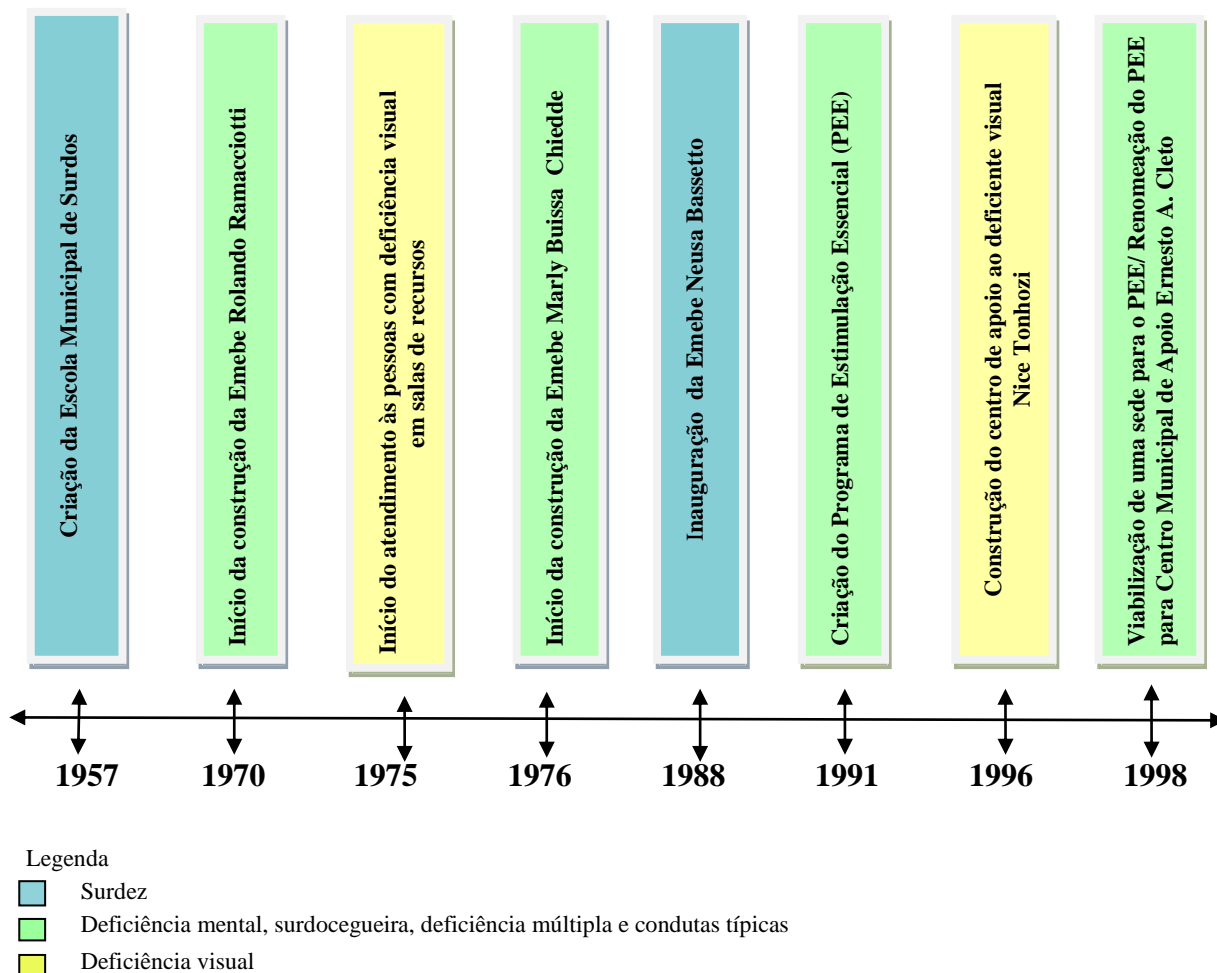
No transcorrer da história constatamos que esse serviço funcionou em diversos locais<sup>86</sup> e a partir de 2009, sua sede transferiu-se para o Cimeb Padre Aldemar Moreira.

As mudanças ocorridas em relação a esse centro de apoio, a partir de 2009, serão explanadas no próximo capítulo.

---

<sup>86</sup> Em virtude do prédio do Centro de apoio anexo à EEPSPG Maria Iracema Munhoz não comportar mais a demanda, em 2004, foi viabilizado o aluguel de uma casa com o intuito de atendê-la. Em 2008, esses dois locais apresentaram problemas estruturais e a administração alugou outro imóvel maior objetivando comportar as duas unidades em apenas uma. Esse imóvel também se demonstrou inadequado para comportar o atendimento do centro de apoio, sendo assim, em 2009 a nova administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012) transferiu essa unidade para o Complexo Padre Aldemar Moreira.

A seguir, daremos continuidade a constituição da linha do tempo que marca a criação dos serviços educacionais especializados substitutivos e complementares públicos, acrescentado a área da deficiência visual.



Esquema 3 – Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos voltados para os alunos com surdez, deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla, condutas típicas e visual.

### 3.4 Outros serviços da educação especial e a equipe de orientação técnica

Nesta seção explanaremos sobre a EOT que atuava na educação especial e os serviços que foram criados ao longo da história para atender o público-alvo da educação especial no município de SBC, e não atuavam em uma perspectiva escolar.

### 3.4.1 Equipe de orientação técnica da educação especial

Não localizamos nas buscas efetuadas para esta pesquisa, registro documental sobre a época em que surge a EOT que atuava na educação especial. Ao buscarmos essa informação com uma ex-gestora que trabalhou por muitos anos na educação especial, ela nos relatou que quando iniciou seu estágio, no ano de 1972, na Seção de Educação Especial, já havia uma equipe com três orientadoras pedagógicas e uma psicóloga. Relatou que, em 1973, essa equipe no âmbito da SE-SBC foi ampliada com a contratação de: psicólogos, estagiários de psicologia, professores formados em Pedagogia, terapeuta ocupacional e assistente social

Até 2009, a EOT que atuava na educação especial ficava sediada nas escolas especiais e nos centros de apoio e era composta por um total de 21 profissionais, sendo: nove orientadoras pedagógicas, cinco psicólogos, quatro fonoaudiólogos, uma fisioterapeuta, uma terapeuta ocupacional e uma assistente social.

Essa equipe realizava ações de apoio técnico, assessoria, e de suporte às ações pedagógicas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008)

Em 2010 houve uma reorganização da EOT e as alterações serão explanadas no próximo capítulo.

### 3.4.2 Serviço de Diagnóstico

O Serviço de Diagnóstico funcionou na SEC-SBC e era realizado por uma equipe formada de: assistente social, fonoaudiólogo, psicólogo, orientador pedagógico e terapeuta ocupacional. Identificamos que em um dado momento da história, um médico<sup>87</sup> compôs essa equipe.

A equipe do diagnóstico realizava as avaliações das crianças, jovens e adultos com deficiências que buscavam atendimento na Seção de Educação Especial. Após a inscrição do munícipe, era feita a avaliação e prescrevia-se o encaminhamento educacional e os apoios para os munícipes avaliados; quando necessário eram realizados os encaminhamentos para a área da saúde. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1986; 1999).

Em 1999, houve em SBC a realização de concurso público para diversos cargos, incluindo o de assistente social, fonoaudiólogo, psicólogo, orientador pedagógico, terapeuta

---

<sup>87</sup> O médico aparece citado no documento “Educação em São Bernardo do Campo” de 1985, contudo, não foi localizada a data em que esse profissional deixou de fazer parte do Serviço de Diagnóstico. Mas, os documentos posteriores a 1985 não o incluíam.

ocupacional e fisioterapeuta. Os profissionais aprovados no concurso foram direcionados para trabalhar nas áreas de ensino (infantil, fundamental e educação especial), e uma parte destes passou a compor a equipe do Serviço de Diagnóstico.

Um dos profissionais entrevistados, o Profissional 1, advindo desse concurso, relatou que foi direcionado para atuar no Serviço de Diagnóstico e que, à época, existia uma intenção da gestora da educação especial em instituir uma equipe de diagnóstico que fosse referência para a rede municipal. O Serviço de Diagnóstico era considerado a “porta de entrada” da educação especial, porém o Profissional 1 explicou que nos bastidores a equipe dizia: “[...] - e é a porta de saída do ensino comum [...]” (PROFISSIONAL 1). O mesmo profissional, elucidou que o modelo avaliativo pautava-se em uma perspectiva clínica e que a criança/jovem ou adulto teria que ir cerca de 15 vezes ao Serviço do Diagnóstico para concluir o processo avaliativo. Relatou ainda que, a probabilidade de se completar essa avaliação era muito pequena, inclusive por questões econômicas, e que as escolas comuns (que encaminhavam os alunos para essa avaliação), de modo geral, não utilizavam o relatório produzido.

Parte dos profissionais advindos do concurso que foram atuar nessa equipe, desencadearam discussões acerca da forma como vinha sendo realizado esse processo avaliativo no Serviço de Diagnóstico; questionavam se era esta a contribuição ideal que a educação especial poderia ofertar para a educação, e passaram a defender outro modelo de avaliação, porém, essa transformação não era consenso dentro da equipe.

De acordo com o Profissional 1, paulatinamente, as transformações foram ocorrendo e as primeiras alterações desencadeadas pela equipe do diagnóstico foram as seguintes: a) aproximaram-se da EOT que era responsável pelo acompanhamento das escolas do ensino fundamental ou infantil, e b) passaram a solicitar que os professores de apoio pedagógico<sup>88</sup>, os PAPs, que atuavam nas escolas comuns fossem ao Serviço de Diagnóstico com o intuito de que explicitassem as questões que a escola possuía em relação àqueles alunos e o motivo do encaminhamento para a avaliação. Essas ações, segundo o Profissional 1, propiciou que a equipe refletisse que:

[...] não dava mais para a gente fazer avaliação de gabinete, não tinha o menor sentido! E implantamos o modelo de avaliação contextualizada. A avaliação contextualizada fez com que a equipe [do diagnóstico] fosse à escola para avaliar a

---

<sup>88</sup> Conforme já mencionado, à época, o sistema de ensino não possuía o cargo do coordenador pedagógico e essa função era ocupada por professores que passavam por um processo de seleção interna e eram denominados de professor de apoio pedagógico (PAP).



criança no contexto, e o próprio contexto; colocou também a equipe escolar para definir os encaminhamentos. Não era mais as "todas poderosas" com seus carimbos que diziam para onde as crianças iam, mas, todos os envolvidos, inclusive a criança e a família, em alguns momentos. (PROFISSIONAL 1)

A partir de 2002, essa equipe começou a se desvencilhar desse modelo avaliativo clínico<sup>89</sup> e iniciou outra proposta de avaliação. Tais transformações culminaram com a extinção do Serviço de Diagnóstico e, em 2004, esse serviço deixou de existir e os processos avaliativos passaram a ser de responsabilidade das escolas em parceria com as EOTs que as acompanhavam.

### 3.4.3 Escola Municipal de Arte-Educação Integrada Paulo Bugne

Em 2000, foi inaugurada a Escola Municipal de Arte-Educação com o objetivo de "integrar pessoas com deficiência às diversas formas de expressão da arte como: teatro, escultura, dança circular, dança de salão, jogos e brincadeiras" (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 63). Os cursos não eram exclusivos para esse público, mas também ofertados à comunidade. Essa escola também era utilizada pelo grupo Integrarte – composto por bailarinos surdos e ouvintes –, que tinha como objetivo propiciar a integração das pessoas com surdez por meio do desenvolvimento da arte. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004; 2006)

### 3.4.4 Espaço Integrado

Ainda na esteira da criação de propostas que objetivaram atender alunos com deficiência mental, localizamos o Espaço Integrado, que foi um projeto com início de seu funcionamento no ano de 2003. O nome inicial desse projeto era "Proposta para profissionalização dos alunos advindos das classes integradas" e destinava-se a atender jovens com deficiência mental a partir de 14 anos.

No ano de 2004, foi estabelecida uma parceria intersecretarial entre a SEC-SBC e a Secretaria do Desenvolvimento Social e Cidadania (Sedesc), e o projeto passou a funcionar

---

<sup>89</sup> De acordo com as informações concedidas pelo profissional entrevistado, nessa época, o município contratou como assessora a professora Dra. Rosita Édler Carvalho, que trouxe relevantes contribuições para com as discussões que vinham sendo implementadas.

nas Escolas Municipais de Iniciação Profissional (EMIP).<sup>90</sup> A proposta de trabalho visava a proporcionar aos jovens atividades sistematizadas nos diversos ambientes da comunidade com o intuito de que eles aprendessem a utilizar o transporte coletivo, a conhecer medidas de segurança e participassem dos cursos das EMIPs junto com a comunidade. De acordo com o documento institucional de 2006, o Espaço Integrado funcionava nas Emips da Vila Rosa, do Riacho Grande e do Planalto. Havia também uma classe na Sedesc.

### **3.5 Parcerias instituídas com o setor privado**

Conforme pudemos acompanhar até o presente momento, a política de atendimento ao público-alvo da educação especial foi se ampliando por meio da diversificação de ofertas educacionais públicas. Porém, o setor privado também adentrou nesse município. Inicialmente, por meio de propostas concernentes a profissionalização de jovens e adultos e, posteriormente, pelo convênio com escolas especiais particulares que ofertavam escolarização substitutiva. Esta Seção explanará sobre essas parcerias.

#### **3.5.1 A Associação Santo Inácio para Integração do Trabalhador Especial**

A Associação Santo Inácio para integração do trabalhador especial (Asiite) foi fundada em 1980 e destinava-se “a atender alunos egressos das escolas municipais de educação especial, que após vencer o programa destas, encontravam-se prontos para o desenvolvimento de trabalho abrigado” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1985, p. 48). Inicialmente, fora subsidiada por um grupo de pais que pertenciam a Associação das Famílias Rotarianas (Asfar) e contavam com o apoio da prefeitura. Em 1989, a Asfar deixou de ser mantenedora e a prefeitura estabeleceu com a Asiite um convênio

Em 16 de dezembro de 1991, a Prefeitura cedeu para a Asiite uma área de 108.656m<sup>2</sup> com o intuito de que fossem desenvolvidos programas de horticultura com os jovens e adultos com deficiência. À época, existia a intenção de que esse local também comportasse a criação de animais de pequeno porte e um programa de residência para os adultos com deficiência. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 19[?])

Em 2004, as unidades da Asiite foram denominadas: Centro de Vivência, Pesquisa e estudo (Cevipe) I e II.

---

<sup>90</sup> A Emip é uma unidade que oferece cursos abertos à comunidade tais como: mosaico, manicure, marcenaria, entre outros.

O Cevipe I funcionava como uma oficina abrigada e objetivava “propiciar a capacitação profissional das pessoas com deficiência, assim como promover sua atuação em atividade profissionais [...]” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 62). Dentro dessa unidade, os jovens e adultos realizavam artesanatos e atividades que eram enviadas por empresas, as quais eram denominadas de sequência industrial. Existia ainda, a possibilidade de eles serem inseridos no mercado de trabalho.

Já o Cevipe II, conforme ilustra a figura 7, proporcionava atividades de capacitação de jovens e adultos com deficiência e de membros da comunidade visando o desenvolvimento de projetos agrícolas tais como: a produção de hortaliças, de mudas, entre outros. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004)



Foto 7 – Centro de Vivência Pesquisa e Estudos II

Em 2000, o grupo Integrarte também passou a ser um dos Programas da Asiite, mas suas atividades eram desenvolvidas na Escola de arte-educação Paulo Bugne, conforme já mencionado.

### 3.5.2 Bolsas de estudo

Uma temática bastante paradoxal e controversa, concernente aos serviços educacionais especializados no município de SBC, referia-se à concessão de bolsas de estudo para que os alunos com deficiência frequentassem escolas especiais particulares.

Conforme foi possível identificar por meio deste estudo, o município criou duas escolas especiais, a Emebe Rolando Ramacciotti e a Emebe Marly Buisa Chiedde, para atender pessoas com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. Porém, também constatamos que essas escolas não atendiam a todos que as procuravam, em virtude de possuírem critérios de elegibilidade, ou seja, os munícipes que não se encaixavam no perfil dos alunos atendidos à época, não tinham acesso a essas escolas. Assim, em 1999, o município possuía uma lista de crianças, jovens e adultos que não eram atendidos.

De acordo com o relato do Profissional1, que foi entrevistado, uma das assistentes sociais que atuou na educação especial, desencadeou ações para garantir a viabilização do

direito à educação a esses municípios que não eram contemplados com vagas pelas escolas especiais públicas.

Tais ações culminaram com a criação da Lei 4.753, de 31 de maio de 1999<sup>91</sup> que, dentre outras deliberações, estabeleceu a concessão de bolsas de estudo aos alunos da educação especial. A partir da promulgação desta Lei, o chamamento aos municípios interessados em pleitear essas bolsas passou a sair publicado na imprensa oficial do município, o que acabou por desencadear uma grande procura por essas escolas especiais particulares. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>92</sup>

Conforme preconiza esta Lei:

Art. 1º Fica o Município autorizado a conceder bolsas e auxílios à educação aos alunos carentes regularmente matriculados e frequentadores dos seguintes cursos:  
 I- de ensino supletivo de 1º e 2º graus  
 II- regulares de Ensino Fundamental ou em *Instituições de Educação Especial com classes especiais para atendimentos a alunos portadores de deficiência com agravantes de desenvolvimento*;  
 III de 2º grau técnico ou de qualificação profissional, devidamente reconhecido;  
 III- de 3º grau. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999a, s/p, grifo nosso).

A nosso ver, a partir desse momento, o município passou a ter uma sobreposição desnecessária de serviços, uma vez que as escolas especiais públicas deveriam absorver esses municípios que eram direcionados às instituições particulares de educação especial.

Assim, como diretriz definiu-se que a SEC-SBC poderia oferecer bolsa de estudo para as escolas da rede particular e que a utilização desse recurso se daria somente quando não fosse possível o atendimento às necessidades do aluno nos recursos existentes na rede municipal. ”(SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006)

Tal concessão de bolsas de estudo gerou um impacto tangível na política de atendimento ao público de educação especial, pois adentrou-se no setor público municipal, o que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,<sup>93</sup> denominou de *serviço não exclusivo*, que:

Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde [...] (BRASIL, 1995, p. 41-42).

<sup>91</sup> Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl>>. Acesso em 28 Dec. 2011.

<sup>92</sup> Informação concedida por um ex-gestor que atuou na Seção de Educação Especial, à época em que ocorreram os acontecimentos relatados.

<sup>93</sup> O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Foi implantado no Brasil a partir de 1995, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo Luiz Carlos Bresser Pereira como Ministro da Administração.

O Plano citado, também define as atividades exclusivas do Estado, ou seja, os serviços que só o Estado pode realizar. Infelizmente a educação não faz parte dessas *atividades exclusivas*, mas dos *serviços não exclusivos*, nos quais essas escolas particulares se encaixam.

Com base nos dados coletados, pudemos constatar que essa interface pública-privada estabelecida no município de SBC com as escolas especiais particulares, virou um grande negócio, no qual, o Estado financiava, e o setor privado gerenciava e usufruía das verbas públicas.

Em nossa opinião essa interface foi um grande retrocesso, uma vez que defendemos que a oferta da educação é de responsabilidade do Estado, portanto, ocorrer nos sistemas públicos de ensino. De acordo com o Profissional 1 que foi entrevistado:

[...] essa ideia de que a Prefeitura custeava [ bolsas de estudo] se espalhou pelos municípios do grande ABC [Santo André, São Bernardo e São Caetano] como um grande negócio. As escolas especiais [particulares] de outros municípios acabaram se mudando para o município [de SBC], pois, no começo a Prefeitura pagava bolsa para escolas da região. (PROFISSIONAL 1)

O Profissional 1 nos esclareceu que, paulatinamente, o município passou a organizar os critérios para a concessão dessa bolsa, criando normas, ou seja, as escolas deveriam ser do município, necessitariam estar regulamentadas como escolas e não como clínicas, e possuir a documentação necessária.

Ao analisarmos essa história, concluímos e defendemos que à época a “luta” deveria ser para que as escolas públicas municipais especiais se desvencilhassem dos critérios de seletividade e fossem mais integradoras ou inclusivas.

Atritando a história do município de SBC, ao contexto nacional e internacional da época, observamos que essa lei de concessão de bolsas emerge em 1999, ou seja, após a publicação de documentos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDB/96, ou seja, documentos que garantiam o direito à educação e ao atendimento educacional especializado. Se tomarmos como referência a Declaração de Salamanca (1994), o princípio defendido era o de que as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças, independente de suas condições, e a escolarização em escolas ou classes especiais viabilizar-se-ia como exceção, apenas em casos pouco frequentes nos quais a escola comum não conseguisse prover as necessidades desses educandos.

O Profissional 1, que foi entrevistado, elucidou que o grande encaminhador de alunos para essas escolas particulares, era a própria educação especial e com mais veemência uma das escolas especiais. O pressuposto que embasava esse encaminhamento era o de que em algum momento essas crianças/jovens poderiam adquirir os pré-requisitos necessários e, posteriormente, retornar ao sistema municipal. Relatou ainda que, essa política de encaminhamento de alunos para essas escolas especiais particulares criou embates entre os profissionais que encaminhavam e os que se posicionavam contrários a esta ação. Em sua opinião, muitos alunos encaminhados não deveriam sequer frequentar uma escola especial.

Pelas palavras do profissional 1:

Eu acompanhei sete escolas. Destas, duas tinham um compromisso com o educacional e com o terapêutico, as outras, eram amadoras demais! A Prefeitura no começo pagava um adicional por terapia e depois foi “cortado.” Quanto mais nos aproximávamos das escolas, percebíamos que não tinha sentido usar dinheiro público para custear aquele serviço. Elas não eram regulamentadas, não tinham Plano de Ação [...]. A nossa rede encaminhava para a rede particular, porque os alunos seriam trabalhados lá (pré-requisitos), um dia ficariam “bons” e voltariam. Na prática não dava para dizer que isso aconteceria porque “lá na ponta” não se trabalhava o que de verdade, as crianças precisavam [...]. (PROFISSIONAL 1)

Com base no exposto, podemos concluir que as mesmas dificuldades que as escolas regulares enfrentavam para lidar com alunos/jovens com deficiência, também apareceram na atuação das escolas especiais, que ao menos teoricamente, deveriam estar preparadas para atender esses alunos. Desvelou-se que tais escolas municipais especiais públicas encaminhavam para as escolas particulares alunos que não se encaixavam em seus critérios de atendimento, ou seja, a própria escola especial, com a anuência do Estado, excluía os alunos da rede pública.

Conforme é possível observar, uma ação que inicialmente objetivou assegurar às crianças e adolescentes com deficiência uma garantia de direitos (acesso à educação), tornou-se um mecanismo de exclusão. O setor privado, representado por essas escolas, rapidamente se apropriou dessa nova engrenagem que emergiu, na qual o setor público passou a subsidiar a educação desse público-alvo, até então, expropriado dos processos educativos.

Com o intuito de elucidar a quantidade de vagas fornecidas no último ano da administração de William Dib (PSB-2005/2008), ano que antecede a eleição do atual prefeito Luiz Marinho (PT- 2009/2012), apresentaremos a Tabela 5 que ilustra a quantidade de bolsas concedidas para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Tabela 5 – Distribuição de bolsas de estudo concedidas no ano de 2008

<b>Etapas e modalidades de educação básica e educação especial</b>	<b>Ano: 2008</b>
Especial	336
Infantil	57
Fundamental	169
Médio	255
Superior	251
<b>Total</b>	<b>1.068</b>

Fonte: São Bernardo do Campo, 2009.

Nota-se que a educação especial foi a modalidade que mais manteve os alunos nas escolas particulares, ou seja, a verba pública migrou para o setor privado.

As mudanças em relação às bolsas de estudo que passaram a ocorrer a partir de 2009, serão exploradas no próximo capítulo.

### **3.6 A inserção das temáticas de integração e inclusão nas ações dos profissionais e nos documentos institucionais e a criação de serviços de apoio para o ensino fundamental**

O objetivo desta seção é o de apresentarmos a forma como as temáticas de integração e de inclusão foram sendo incorporadas na rede municipal de SBC. Vale esclarecer que, em virtude de a rede de SBC ter sido constituída até 1998, apenas com a educação infantil e especial, as ações e projetos explanados referem-se majoritariamente à Seção de Educação Infantil, visto que, já discorremos sobre os referentes à educação especial. Abordaremos ainda, sobre como as temáticas supracitadas passaram a ser incorporadas nos principais documentos institucionais, e acerca da criação dos serviços educacionais especializados a partir da municipalização do ensino fundamental I. Por fim, demonstramos um panorama de como estava constituído os recursos e serviços da educação especial em 2008, ano que antecede a administração do atual prefeito Luiz Marinho (PT-2009/2012).

Constatamos que as solicitações de orientações mais específicas com relação às crianças da educação infantil que apresentavam alguma suposta deficiência, passaram a ocorrer a partir de 1972, ano em que foi constituída a EOT.<sup>94</sup> Nesse ano, essa equipe era composta por orientadores pedagógicos e psicólogos que eram solicitados pelos professores

<sup>94</sup> Nessa época, essa equipe da educação infantil era denominada de Serviço de Orientação Técnica (SOT), porém no transcorrer deste texto utilizaremos apenas a sigla EOT.

para que os auxiliassem no trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

No início dos anos de 1980, a EOT da Educação Infantil foi ampliada recebendo pedagogos, psicólogos e assistentes sociais da educação especial; de acordo com o documento consultado, essa ação justificou-se pelo fato de a educação especial ter um excesso de profissionais, enquanto na educação infantil havia carência. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992)

Pudemos notar por meio deste estudo, que o princípio da integração estava disseminado na rede de SBC nas décadas de 1980 e 1990, e ser corroborado pela assunção do princípio adotado pela administração, que à época, afirmava adotar uma filosofia educacional integradora (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). Reafirmando essa tendência, em 1989, o então Secretário de Educação Cultura e Esportes Luiz Roberto Alves idealizou os Centros de Convivência. Estes foram construídos com o objetivo de “congregar em um mesmo espaço os serviços de creche, pré-escola, *classe especial*, unidade básica de saúde, escola de esporte, ensino profissionais e atividade cultural, visando atender as crianças e comunidade.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 23, grifo nosso).

Já na década de 1990, a Conferência mundial de educação para todos trouxe para o interior das escolas de SBC, discussões concernentes ao direito à educação para todos os indivíduos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). Sendo assim, em 1991, uma equipe formada por profissionais da EOT da educação infantil e professores-monitores,<sup>95</sup> criou um projeto denominado “Criança Diferente” com o intuito de atender as necessidades dos professores relativas ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças que frequentavam a educação infantil e apresentavam alguma necessidade educacional especial. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999; 2004).

Esse projeto, em 1992, ganhou o estatuto de Programa e passou também a contar com os profissionais da EOT que atuavam na educação especial. Tal programa:

Oferecia cursos relativo às deficiências e síndromes aos professores que tinham em suas classes crianças com necessidades educacionais especiais, à época denominadas “crianças diferentes”[...]. Procurou também estabelecer parceria com o Instituto Metodista de Ensino Superior no atendimento às crianças e no trabalho com estagiários de psicologia, fonoaudiologia, pedagogia e educação física, para o apoio aos professores que solicitavam. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999, p. 9)

---

<sup>95</sup> Esses profissionais eram professores da rede que se submetiam a um processo seletivo interno e passavam a orientar as escolas em temáticas específicas. Fazendo uma analogia com a atual estrutura e funcionamento do sistema, identificamos que os professores-monitores realizavam ações que hoje são desenvolvidas pelos orientadores pedagógicos.



O término desse programa ocorreu em 1992 e o motivo não foi explicitado no documento consultado que registrava essa informação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999). De acordo com dados coletados junto a uma das profissionais da rede, em 1992 houve um concurso interno para o cargo de orientador pedagógico e com a entrada desses novos profissionais, os projetos em andamento não tiveram continuidade. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>96</sup>

Damos destaque também, a um projeto de regência dupla que ocorreu na Emeb de educação infantil Leonardo Nunes. A direção e o grupo dessa escola buscou parceria junto à Seção de Educação Especial para a escrita e implementação desse projeto.

A regência dupla consistia na presença de um professor habilitado da educação especial que fazia parte da equipe da escola e em alguns momentos realizava “intervenções junto às crianças com necessidades especiais nas salas de aula da [Escola Municipal de Educação Básica Infantil] Emei.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999, p. 11)

Esse projeto foi acompanhado por uma psicóloga da equipe da EOT infantil, duas psicólogas e uma fonoaudióloga da EOT da educação especial. As profissionais da EOT da educação especial participaram desse acompanhamento apenas no primeiro ano do projeto, em virtude da licença gestante da fonoaudióloga e aposentadoria da psicóloga. Não foi localizada a data de início deste Projeto, mas seu término ocorreu em 1998, com a aposentadoria da professora de regência dupla. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

Ao que podemos observar esse projeto demonstrou a descontinuidade da operacionalização de uma proposta que articulava ações de profissionais da Seção de Educação Infantil e Especial, e considerando os motivos que propiciaram o término dessa proposta, podemos depreender que o projeto centrava-se majoritariamente na ação da professora de regência dupla.

Em 1998, a EOT da educação infantil organizou sua atuação em torno de grupos de trabalhos com temáticas específicas, sendo um deles, o “Projeto de Educação Inclusiva”.<sup>97</sup> Os profissionais responsáveis por esse trabalho estruturaram suas ações em torno de dois eixos: formação e apoio aos profissionais da rede em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999). Podemos notar com esse projeto, que a terminologia *inclusão*, oriunda de documentos internacionais e nacionais passou a influenciar o plano municipal e a nomeação das propostas de trabalho.

---

<sup>96</sup> Informação fornecida por uma das orientadoras pedagógicas da Seção de Educação infantil que atuou no projeto “criança diferente”.

<sup>97</sup> O grupo de trabalho foi composto por: duas psicólogas, duas fonoaudiólogas e uma orientadora pedagógica.

Todas essas ações e movimentos, que foram descritos até o momento, e vinham ocorrendo na rede municipal de SBC, bem como as influências oriundas dos documentos e debates nacionais e internacionais, fizeram com que em 1999, na segunda gestão do prefeito Maurício Soares (PSDB-1997/2000), o chefe do Departamento de Ações Educacionais e Divisão de Ensino, solicitassem a formação de um grupo misto composto por seis profissionais: sendo três profissionais da educação infantil e três profissionais da educação especial.<sup>98</sup> A tarefa desse grupo foi redigir um documento que traçasse diretrizes únicas em relação à política de inclusão para todos os níveis de ensino; esse grupo ficou sob a coordenação do chefe de Divisão de Ensino.

O grupo de trabalho supracitado escreveu o documento intitulado “Proposta para Implantação da Inclusão na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo”.<sup>99</sup> Nesse documento estava explicitado que a rede municipal possuía o desafio de tornar as ações dos serviços cada vez mais complementares; registrava ainda, a defesa que somente um projeto político para toda a Secretaria poderia garantir o avanço dessa sintonia entre equipes e serviços.

Em linhas gerais indicava-se que:

- A SEC-SBC assumisse a inclusão e elaborasse resoluções, fornecesse formações à rede, ampliasse a acessibilidade nas escolas e promovesse o intercâmbio com outras secretarias (saúde, transporte entre outras).

- Indicava-se a necessidade de ampliação de vagas para que os municípios tivessem acesso às escolas de educação infantil e que as respectivas seções de ensino ampliassem as discussões acerca da temática educação inclusiva.

- Enfatizava-se a necessidade de que as escolas especiais ampliassem o seu atendimento e passassem a fornecer vagas aos alunos que apresentavam comprometimentos mais severos, abarcando assim, o atendimento de um público-alvo que não era o seu. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999).

---

<sup>98</sup> Foram designados para esse grupo: uma orientadora pedagógica, uma fonoaudióloga e uma psicóloga da educação infantil e duas professoras e uma psicóloga da educação especial.

<sup>99</sup> Esta proposta apresentava: o histórico da educação especial de São Bernardo do Campo, as experiências de integração vivenciadas pela rede, uma concepção de escola, o conceito de necessidades educacionais especiais e a proposta de educação inclusiva sugerida para as escolas municipais de São Bernardo do Campo. Para escrever esse documento o grupo designado estudou propostas de inclusão de outros municípios, organizou e realizou troca de experiências entre os serviços de educação especial e educação infantil. Participou de palestras, visitou algumas escolas do município e realizou coleta de dados junto às escolas municipais com o objetivo de mapear o número de alunos com necessidades educacionais no município, entre outras ações. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999).

O Quadro 5 sintetiza as proposições contidas nesse documento referentes a criação manutenção e extinção dos serviços educacionais especializados.

Quadro 5 – Indicações contidas na “Proposta para implantação da Inclusão na Rede Municipal de São Bernardo do Campo”, referentes aos serviços educacionais especializados

Público-alvo	Propostas	Sede dos professores
Deficiência auditiva Serviço complementar	- Criação de salas de recursos regionalizadas no ensino fundamental para atender os alunos que frequentavam a classe comum	Seção de Educação Especial SEC 116.2 (Serviço de Programas escolares e Integração)
Deficiência visual Serviço complementar	- Continuidade do trabalho do Centro Municipal de apoio Nice Tonhozi Saraiva nos mesmos moldes; - Indicava-se a aproximação deste serviço à residência dos alunos	Nice Tonhozi Saraiva
Deficiência mental Serviços substitutivos	- Continuidade da escola especial	Escola especial
	- Extinção da classe especial	_____
	- Continuidade da classe integrada (indicava-se que o aluno ficasse por tempo determinado nesta classe e fosse exposto a experiências de integração)	Escola comum
Deficiência mental Serviços complementares	- Continuidade do Centro Municipal de Apoio – Estimulação Essencial – Enesto Augusto Cleto; - Indicava-se a aproximação deste serviço à residência dos alunos	Centro Municipal de Apoio – Estimulação Essencial – Enesto Augusto Cleto.
	<i>Propunha-se a criação de salas de recursos regionalizadas no ensino fundamental para atender os alunos em contraturno</i>	Seção de Educação Especial SEC 116.2 (Serviço de Programas escolares e Integração)

Fonte: São Bernardo do Campo, 1999, grifos nossos

Ao analisarmos as propostas expostas no Quadro 5 identificamos que elas não alteravam a estrutura vigente concernente aos serviços e apoios pertencentes à educação especial. Apesar do documento que continha essas proposições intitular-se “Proposta para Implantação da Inclusão na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo”, identificamos que o paradigma predominante que ele preconizava era o da integração, uma vez que propunha a manutenção do *continuum* de serviços, com os de natureza substitutiva e a prerrogativa de condicionalidade para ingresso dos alunos na classe comum.

Ainda em relação às propostas do Quadro 5, nos chamou a atenção a indicação de fechamento da classe especial e a manutenção da escola especial. Em relação ao término das classes especiais propunha-se que fosse viabilizado o encaminhamento dos alunos mais velhos para a EJA ou para a profissionalização; as crianças deveriam ser encaminhadas para

as classes integradas. Sendo assim, o município ficaria apenas com as classes integradas e não mais com dois recursos que possuíam os mesmos propósitos.

Todavia, ainda que consideremos a indicação de extinção das classes especiais, em nossa opinião, na prática tal “extinção” não se viabilizou, visto que a classe integrada possuía a mesma estrutura e funcionamento que a classe especial, e as indicações e princípios que foram apregoados para a classe integrada, também deveriam ter regido o funcionamento da classe especial. Conforme identificamos no histórico posterior, as classes especiais deixam “de existir” e o município passou a contar com as classes integradas.

Em síntese, em 1999 a escolha foi a de manter a estrutura que vigorava (escolas especiais centros de apoio, e classe integrada) e em relação à viabilização dos apoios novos que seriam organizados aos alunos do ensino fundamental I, propôs-se a criação de serviços descentralizados (salas de recursos para alunos com surdez e deficiência intelectual). Indicava-se ainda, que a descentralização seria uma meta a ser alcançada também em relação aos dois centros de apoios: o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva e o Centro Municipal de Apoio – Estimulação Essencial – Enesto Augusto Cleto.

O documento ainda declarava, acerca da importância em se construir um projeto político para toda a SEC-SBC, no qual, a educação inclusiva não poderia ser um projeto à parte, mas de responsabilidade de todos os atores e seções. Apresentava a proposta de criação de uma comissão permanente de inclusão formada por chefes e representantes das EOTs para: coordenar as ações referentes à educação inclusiva, participar da elaboração de diretrizes e de avaliações periódicas do trabalho e analisar os problemas e contribuir com a busca de soluções. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

Um ano depois da escrita desse documento, em 2000, a Seção de Educação especial organizou o Centro de Apoio à Inclusão Fernando de Azevedo.<sup>100</sup> Compôs esse Centro “[...] um grupo de profissionais formado por fonoaudióloga, psicóloga, professores itinerantes habilitados em deficiência auditiva e em deficiência mental para constituir o Programa de Inclusão [...]” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 64). Tal centro visava a apoiar alunos com deficiência intelectual e auditiva que estudavam nas escolas do ensino

---

<sup>100</sup> Esse centro apareceu nos documentos institucionais com duas nomeações: 1) como Escola Municipal de Educação Básica Especial (Emebe) Fernando de Azevedo; e 2) como Programa de Inclusão na Resolução SEC nº12/00. Essa Resolução dispunha sobre normatizações de procedimentos para o Programa de Inclusão; também fornecia diretrizes sobre o acompanhamento que seria realizado no ensino regular pelo professor da educação especial, e sobre o atendimento especializado a ser realizado com esses alunos. Conforme identificamos nos documentos institucionais esse serviço não operava como escola especial e sim como um centro de apoio, sendo assim, no transcorrer deste texto utilizaremos a denominação apropriada.

fundamental e EJA e ofertava o atendimento em salas de recurso, bem como o acompanhamento dos alunos em suas escolas regulares. A EOT, que atuava nesse centro também era responsável pelo acompanhamento às classes integradas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

Foi possível perceber pelo histórico posterior da educação especial, que em um primeiro momento, não foram implementadas as indicações referentes à implantação das salas de recursos regionalizadas para atender os alunos com deficiência intelectual e deficiência auditiva no ensino fundamental, conforme indicava o documento “Proposta para Implantação da Inclusão na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo”. A opção do município de SBC foi a de organizar o centro de apoio Fernando de Azevedo. Todavia, constatamos que esse serviço funcionou por pouco tempo (quatro anos), e em 2004, seus atendimentos foram descentralizados, ou seja, passou a ser desenvolvido nas escolas regulares, tal como indicava a citada Proposta. A EOT desse centro de apoio foi incorporada na Seção do Ensino Fundamental e na de Educação Infantil.

Assim, o município deixou de ter o centro de apoio Fernando de Azevedo e foram criadas as salas de recursos nas escolas comuns.

O profissional responsável pelo trabalho nas salas de recursos era o professor habilitados na área de deficiência auditiva e mental. Já os professores habilitados na área de deficiência visual atendiam os alunos no Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva e não nas referidas salas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006).

Em relação a definição sobre a natureza do trabalho que era realizado nas salas de recursos, o município de SBC até 2008, utilizou quase que na íntegra a definição contida no documento “Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica (BRASIL, 2001b), a saber:

[É um] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 13-14)

Outro documento que foi utilizado pela SEC-SBC durante o período de 2001 a 2008 e que abordava a temática educação inclusiva foi o Caderno de Metas. Esse material era

elaborado com o objetivo de dinamizar o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educacional e explicitar as metas elencadas com o intuito de integrar as ações. O Caderno de Metas segundo os gestores da época:

Deve ser considerado um referencial, por excelência, que servirá como elo de aproximação entre administração e sala de aula; teoria e prática; conectando as políticas públicas com o cotidiano da escola. O maior desafio dos profissionais passa a ser transformá-lo em ‘peça chave’ do Projeto Educacional [...]” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2001, p. 1).

Esse instrumento passou a ser elaborado anualmente a partir de 2001 e vigorou até 2008, quando houve mudança administrativa em SBC. O Caderno de Metas de 2001 continha 16 metas e constatamos que quatro delas referiam-se à educação especial, a saber:

Implantar e implementar diretrizes, princípios e procedimentos para a Educação Inclusiva garantindo forma de acompanhamento comum entre as áreas<sup>101</sup> até dezembro de 2001 (p. 9); [...] Acessibilidade física ao portador de deficiência física nas unidades escolares” (p. 10); [...] Expandir as ações preventivas no campo da deficiência através do Programa de ação Complementar Saúde-Educação nas escolas da região do Alvarenga, até dezembro de 2001 (p.11); e Reorganização da estrutura pedagógica que fundamenta e respalda o trabalho da educação profissional na área de educação especial até setembro de 2002. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2001 p. 9-12)

Nesse instrumento previu-se a realização de 100 cursos e ciclos de palestras, abordando vários temas, dentre eles o da “inclusão”. Nos anos subsequentes, de 2002 a 2008, identificamos também metas concernentes a educação inclusiva, a acessibilidade, ao Programa Complementar entre a Saúde e Educação e sobre a profissionalização de jovens e adultos com deficiência.

Com base no exposto até o momento, podemos notar que a partir de 1998 a educação inclusiva passou a figurar oficialmente nos documentos orientadores da SEC-SBC.

Outro fato que manteve ligação com a temática educação inclusiva ocorreu em 2002, quando fora apresentado à EOT a consultoria Abaporu,<sup>102</sup> que realizaria uma assessoria com a SEC-SBC. Conforme apontava a carta institucional:

[...] entendemos que um projeto de assessoria que tenha como objetivo contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais dos educadores que exercem diferentes cargos e funções na rede de ensino – e conseqüentemente para a obtenção

<sup>101</sup> Educação infantil, ensino fundamental e educação especial.

<sup>102</sup> O Instituto Abaporu desenvolve projetos educacionais e sociais tais como: assessorias a instituições educativas, planejamento e implementação de políticas de gestão das redes de ensino, ações relacionadas a formação continuada, parcerias com organizações não-governamentais, entre outras.

de bons resultados em relação à aprendizagem dos alunos —; deve ter uma abordagem sistêmica das políticas e programas da Secretaria da Educação [...] Dessa análise decorre o nosso projeto de Reorientação das Políticas Educacionais da Secretaria de Educação, que se propõe a tratar a SEC-SBC como uma unidade, tendo a formação continuada como eixo articulador das intervenções, o projeto educativo da escola como objeto da formação dos educadores e a escola como *locus* privilegiado da formação. (ABAPORU, 2003)

Uma ação decorrente dessa assessoria foi a realização de um seminário interno que ocorreu no segundo semestre de 2002, no qual foram apresentados os diversos trabalhos desenvolvidos na educação. Como encaminhamento formou-se grupos de trabalho. Em 2003, na carta institucional enviada à EOT da SEC-SBC<sup>103</sup> foi informado que, por inúmeras razões, o formato da assessoria havia sido alterado.<sup>104</sup> Decidiu-se como encaminhamento final desse processo “apenas a participação das formadoras responsáveis pelo acompanhamento do grupo de trabalho de inclusão.” (ABAPORU, 2003). Esse grupo operou durante o ano de 2003 e indicava uma série de proposições no relatório produzido e entregue à SEC-SBC.

A opção por manter a assessoria com um ator externo, a Abaporu, apenas para o grupo que discutiu a temática da educação inclusiva, nos dá indícios acerca da centralidade desse tema. Todavia, não teceremos outros comentários acerca da atuação desse grupo de trabalho, em virtude de não localizarmos nos arquivos do sistema o relatório produzido.

Em 2006, foi publicado o Caderno de Validação<sup>105</sup> “Necessidades Educacionais Especiais: informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006). Esse material foi escrito por uma comissão composta por representantes das áreas de ensino da SEC-SBC, a saber: da educação infantil, do ensino fundamental, da educação Especial e da EJA; contou ainda com diretores e professores da rede, com o intuito de dar visibilidade à forma de organização dos recursos e serviços da SEC-SBC e fornecer orientações acerca da temática educação inclusiva. Não podemos deixar de pontuar, que validamos a constituição desta comissão, pois possuía diversos segmentos, inclusive professores.

Esse documento abordou as seguintes temáticas:

- Adaptações quanto à organização das classes (redução do número de alunos, estagiários de pedagogia para apoiar a inclusão).

<sup>103</sup> Carta datada em 14 de maio de 2003.

<sup>104</sup> Informou-se que havia sido iniciado contratação direta com cada profissional da equipe Abaporu e que, até a primeira quinzena de 2003, parte dos contratos não haviam sido aprovados. “Por essa e por outras razões o projeto original que foi apresentado em 2002 e aprovado pela Secretaria, estaria inviabilizado.” (ABAPORU, 2003)

<sup>105</sup> O Caderno de Validação compõe um conjunto de produções institucionais que viabilizam o registro de práticas que se tornam orientações e diretrizes para a rede.

- Acessibilidade (acessibilidade arquitetônica/mobiliário/equipamentos de tecnologia assistiva, transporte e alimentação escolar.
- Apoio Pedagógico realizado no ensino fundamental.
- Recursos e Serviços Educacionais Especializados (escolas especiais, centros de apoio e classes integradas)
- Outros serviços da educação especial (Espaço Integrado, Asiite, Escola Municipal de Arte-Educação e Bolsas de Estudo).
- Avaliação/identificação das necessidades educacionais especiais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006)

Como referência legal identificamos que o sistema utilizou nesse documento a Res. nº 2/2001(BRASIL, 2001a). Quanto ao acesso do público-alvo da educação especial<sup>106</sup> à classe comum definiu-se que:

É previsto que todos os alunos sejam inicialmente matriculados em escolas da rede regular de ensino e que, após avaliação do processo de ensino-aprendizagem, e sempre que se evidencie a necessidade de atendimento educacional especializado, este poderá frequentar classes integradas ou escolas de educação especial, bem como outros recursos da rede. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 08)

Observa-se que, apesar de a indicação ser a de que todos os alunos efetivassem suas matrículas na classe comum, caso fosse necessário, eles também poderiam ser encaminhados para as escolas especiais ou outros recursos especializados, ou seja, uma série de possibilidades era ofertada pelo sistema dentro do *continuum* de serviços que a rede oferecia. Entretanto, não podemos deixar de destacar que a indicação do sistema era a de que a escola comum fosse a “porta de entrada” dos alunos.

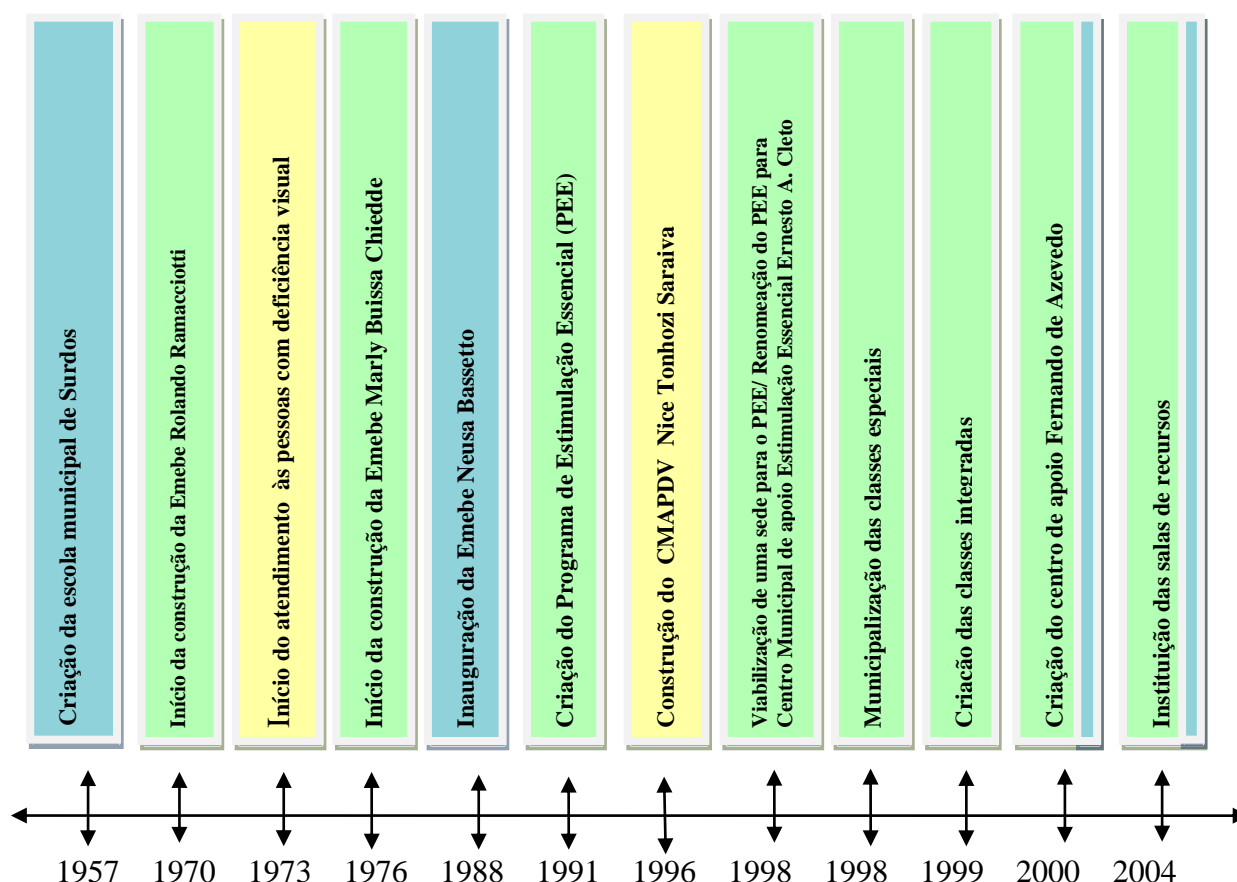
Esse levantamento panorâmico objetivou mostrar como o município de São Bernardo do Campo fora constituindo sua política de atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial, no período compreendido entre 1957 a 2008, último ano da administração de William Dib (PSB-2005/2008).

Com o intuito de visualizarmos a implantação dos serviços educacionais especializados públicos durante as diversas administrações públicas, damos continuidade à linha do tempo:

---

<sup>106</sup> Nesse documento esse público é denominado de alunos com necessidades educacionais especiais.





#### Legenda

- Surdez
- Deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas
- Deficiência visual

Esquema 4 – Linha do tempo com os principais marcos referentes à criação de serviços educacionais especializados públicos do município de São Bernardo do Campo.

Além dos principais marcos apresentados no Esquema 4, conforme vimos no transcorrer deste texto, vale ressaltar:

- em 2000, a inauguração da escola de arte-educação Paulo Bugne;
- em 2002, a mudança da Emebe Marly Buissa para o Complexo Nossa Senhora de Fátima;
- em 2003, a desativação do Centro de Apoio Fernando de Azevedo;
- em 2004, a instituição da Parceria SEC/Sedesc – Projeto Espaço Integrado;

- em 2006, ocorreu a transferência da Emebe Rolando Ramacciotti e do Centro Municipal de Apoio à educação especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto para o atual Cimeb Padre Aldemar Moreira;

- em 2007, houve a renomeação do Centro Municipal de Apoio à educação especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto para Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado;

- em 2009, houve a transferência do Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva para o atual Cimeb Padre Aldemar Moreira;

Retomamos também as parcerias com o setor privado que o município de SBC estabeleceu:

- a partir de 1980 com a Asiite (Cevipe I e II);

- a partir de 1999, o município passou a ofertar bolsas de estudo para que as pessoas com deficiência estudassem em escolas especiais particulares.

A gestão do prefeito Luiz Marinho (PT-2009/2012), iniciou-se em meio a esse contexto, herdando um *continuum* de serviços.

Sendo assim, no próximo capítulo, serão exploradas as ações da atual gestão com o intuito de atender ao objetivo desta pesquisa que é o de investigar como o município ajustou sua política local, à política do governo federal expressa no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva (BRASIL, 2008) e aos demais documentos orientadores e legais emanados pelo governo federal.

#### **4 O NOVO DESENHO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: OS AJUSTES E AS TENSÕES ENTRE A PERSPECTIVA FEDERAL E A MUNICIPAL**

O propósito deste capítulo é apresentar e discutir as ações e proposições implementadas no município de São Bernardo do Campo para adequar-se às diretrizes federais preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como as adequações, limites e tensões na implantação dessa política. Como já mencionado, o estudo pautou-se no recorte temporal de 2009 a 2011. O ano de 2009 despontou como um momento relevante em virtude de a eleição municipal anunciar a vitória de um governante pertencente ao mesmo partido do governo federal, o Partido dos Trabalhadores (PT), o que justificou o nosso interesse pela data, contudo, a finalização da pesquisa foi marcada por motivos externos, ou seja, o término do prazo para a conclusão do curso de mestrado ao qual esta pesquisa se vincula.

Conforme mencionamos anteriormente, o prefeito Luiz Marinho (PT) iniciou sua administração no município de São Bernardo do Campo em janeiro de 2009. Seu Plano de Governo<sup>107</sup> para o município de SBC é composto pelos seguintes temas: 1) São Bernardo acolhedora, inclusiva e de oportunidades; 2) São Bernardo com qualidade de vida para todos em todos os cantos; 3) São Bernardo crescendo em ritmo de Brasil; 4) São Bernardo democrática, com gestão participativa, transparente e eficiente; e 5) São Bernardo engajada no fortalecimento da ação regional. Dentro de cada um desses temas, encontram-se os subtemas e suas respectivas propostas de ação. Em relação ao primeiro tema, “São Bernardo acolhedora, inclusiva e de oportunidades”, encontramos os seguintes subtemas: saúde, educação, cultura esporte, lazer e segurança alimentar e nutricional. No que tange à educação, damos destaque às seguintes propostas de ação:

- Eliminar o déficit de vagas na educação de 0 a 5 anos, atendendo plenamente à atual demanda.
- Adotar como fio condutor os princípios da *Educação Inclusiva*, Democrática e Solidária em todos os níveis e modalidades de ensino.
- Garantir a *inclusão das crianças com deficiência*, assegurando acessibilidade, equipamentos e formação para os profissionais da rede municipal de ensino. PARTIDO DOS TRABALHADORES, 20[?] p.13, grifos nossos).

---

<sup>107</sup> Disponível em: <[http://www.saobernardo.sp.gov.br/SECRETARIAS/SG/PlanoDeGoverno/Plano de GovernoSBCAcolh.PDF](http://www.saobernardo.sp.gov.br/SECRETARIAS/SG/PlanoDeGoverno/Plano%20de%20GovernoSBCAcolh.PDF)>. Acesso em: 7 Jun. 2010.

Observa-se no excerto supracitado que o primeiro e o terceiro item referem-se ao acesso e às garantias de direitos, bem como às condições para que o acesso se viabilize com qualidade. Já no segundo item, ocorre a escolha de um princípio para nortear as ações do sistema de ensino, o da educação inclusiva. Conforme abordamos no primeiro capítulo, o conceito de educação inclusiva comporta diversos significados e, para Garcia (2004), deflagra diferentes posicionamentos político-ideológicos, podendo desencadear discursos progressistas e conservadores. Porém, poderíamos destacar que a educação inclusiva indica como princípio a construção de uma escola de qualidade para todos. De acordo com Mittler (2003), a inclusão requer mudanças radicais nas escolas em termos de práticas pedagógicas, currículo, avaliação, e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula.

Ainda em relação ao Plano de Governo (PT-2009/2012), no subtema Inclusão Social, identificamos propostas de ação para outros sete temas.<sup>108</sup> No que tange às pessoas com deficiência, encontramos as seguintes propostas:

- Implantar políticas e programas desenvolvidos pelo governo federal de forma integrada às políticas e programas locais para pessoas com deficiência, descentralizando a oferta dos serviços.
- Garantir o cumprimento da legislação voltada ao segmento das pessoas com deficiência, pelo próprio poder público e pela iniciativa privada.
- Reestruturar o Centro Recreativo Esportivo Especial Bairro Assunção (Creeba), ampliando suas atividades.
- Aprimorar as ações da Escola de Educação para pessoa com deficiência.
- Estabelecer parcerias e convênios com entidades que tenham trabalho com este segmento.
- Estimular o trabalho voluntário de assistência às pessoas com deficiência.
- Assegurar o esporte para pessoas com deficiência nas diversas modalidades, como basquete, futebol de cinco e atletismo, entre outras.
- Desenvolver campanhas educativas sobre os direitos das pessoas com deficiência.
- Assegurar a acessibilidade das pessoas com deficiência promovendo a adaptação de calçadas e acessos a prédios públicos, o transporte especial, o acesso a órteses e próteses e a capacitação de familiares para a reabilitação baseada na comunidade, de acordo com o Decreto Federal 5296/04. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 20[?] p. 24)

Conforme vimos no transcorrer do capítulo anterior, o município de SBC, ao longo de sua história, construiu um *continuum* de serviços com o predomínio em ofertas substitutivas, ou seja, serviços ofertados apenas para pessoas com deficiências e com organização e estrutura próprias. Já no Plano de Governo (PT-2009/2012) anunciou-se como objetivo “Implantar políticas e programas desenvolvidos pelo governo federal de forma

---

<sup>108</sup> Os sete temas são: 1) assistência social; 2) criança e adolescente; 3) mulheres e política de gênero; 4) igualdade racial; 5) terceira idade; 6) pessoas com deficiência e 7) juventude. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 20[?] a, p.1).

integrada às políticas e programas locais”. Sendo assim, como veremos ao longo deste capítulo, a partir de 2009, no transcorrer da implantação da política para a educação especial, as ações foram encaminhadas no sentido de desconstruir a perspectiva substitutiva. Para tanto, vale retomar o documento orientador da política de educação especial, a PNEE-EI/08 que propõe:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino 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 informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Podemos observar que o Plano de Governo municipal, explicitou uma concepção de educação inclusiva diferente da que é preconizada pelo governo federal, pois, admite e propõe o aprimoramento de ações da escola de educação especial. Já nas proposições oriundas do governo federal tal aprimoramento seria incompatível com o princípio de educação inclusiva adotado.

Outro ponto que nos chamou a atenção refere-se ao item que indica “Garantir o cumprimento da legislação voltada ao segmento das pessoas com deficiência, pelo próprio poder público e pela iniciativa privada”, uma vez que, já no Plano de Governo (PT-2009/2012), evidencia-se a regulação e a interface do setor público ao privado. Outro apontamento refere-se ao fato de que, apesar de a maioria das propostas encontrarem-se pautadas na busca por assegurar e garantir direitos, encontramos o incentivo ao trabalho voluntário. Destacamos que não defendemos ações que se enquadram dentro do âmbito do voluntariado. Em nossa visão, as ações voltadas para o público-alvo da educação especial devem ser realizadas por profissionais imersos em processos de estudo e formação continuada, visto que a expansão de acesso desse público às classes comuns convoca os sistemas de ensino e os atores do contexto educacional a construir conhecimentos de diversas naturezas.

Outra reflexão a ser feita é a de que no Plano de Governo não apareceu nenhuma menção concernente às pessoas com TGD e altas habilidades/superdotação, ou seja, as ações destinam-se apenas às pessoas com deficiência.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que o documento define uma posição clara ao escolher que o princípio da educação inclusiva será o condutor das ações desencadeadas na educação.

Outra proposta contida no Plano refere-se ao objetivo de eliminar o déficit de vagas da educação infantil. Assim, em 4 de abril de 2009, a SEC-SBC realizou no município o cadastramento de crianças de zero a seis anos que não conseguiram vagas nas escolas públicas municipais. O intuito dessa ação foi levantar a demanda exata por vagas em creches e pré-escolas, com vistas a construir novas unidades escolares e “zerar o déficit de vagas no município” (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2009b). Após a realização de tal levantamento, identificou-se o déficit de 11.948 vagas destinadas à educação infantil. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010g).

A universalização do acesso à educação infantil ainda é um direito a ser efetivado em nosso país, por isso consideramos de suma importância essa proposição política, pois, caso seja efetivada, viabilizará a inserção a todas as crianças do município de SBC nessa etapa da educação básica, incluindo aquelas com deficiência. Em relação ao público-alvo da educação especial, para além do acesso, será necessário que o sistema realize planejamento, investimento financeiro e formativo.

Com base em Figueiredo e Figueiredo (1986) podemos dizer que os governantes, ao decidirem por uma dada política, almejam impactos, e os produtos dessas políticas demonstram os indicadores das ações que os governos estão fazendo, as escolhas de prioridades, as demandas da população que estão sendo atendidas e os objetivos perseguidos. Porém, os autores chamam a atenção para o fato de que, nem sempre, tais produtos de política revelam os impactos e os efeitos idealizados nas condições de vida da população.

Ainda na esteira da ampliação de acesso, de acordo com a reportagem publicada na imprensa oficial do município, a atual administração adentrou em seu terceiro ano de governo e, segundo a secretária de educação de SBC, Cleuza Rodrigues Repulho, nos dois anos de governo da atual administração (2009-2010) “[...] São Bernardo do Campo provou que sua Educação é inclusiva e que a escola é realmente para todos.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011, p. 52). Tal afirmação assentou-se nas ações desenvolvidas pela pasta, e, de acordo com a secretária:

Desde 2009 a Prefeitura vem realizando reformas e manutenção em 96 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) [...] também entregou à população três novas EMEBs nos bairros Jordanópolis, Alves Dias/Vila Ferreira e na Vila Vitória. Além disso, foi iniciada a construção dos sete Centros de Educação Unificados (CEUs). O CEU Silvina, que teve suas obras iniciadas em novembro, será o primeiro a ser entregue. Os outros seis (Três Marias, Hawaí e São Pedro, este último com quatro blocos Educacionais), tiveram suas obras iniciadas em dezembro. Com a concretização dos CEUs e novas EMEBs, a Administração vai criar um total de 16 mil novas vagas na rede municipal de educação nos próximos anos. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2011, p. 52)

Em relação aos investimentos no município, a proposta da Lei Orçamentária Anual (LOA) para 2011, aprovada em 13 de outubro de 2010, previu um orçamento da ordem de R\$3,58 bilhões. A área de saúde seria a mais contemplada, com investimentos de R\$ 692 milhões, em seguida, a da Educação, que receberia a destinação de R\$ 573 milhões, e a Habitação com R\$ 314 milhões. Com relação à educação, entre as principais demandas, foram viabilizadas no orçamento verbas para reforma, a ampliação e construção de escolas. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010g)

#### **4.1 Ações rumo aos ajustes da política de educação especial local à federal**

Uma das ações realizadas no município com vistas a promover mudança na política de educação especial local, adotando a perspectiva inclusiva preconizada pelo governo federal, referiu-se à contratação de um parceiro externo com o intuito de ajudar o município na realização dessa tarefa, a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) Instituto Paradigma.<sup>109</sup>

A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, regulamenta as Oscip e institui e disciplina o Termo de Parceria, bem como dá outras providências (BRASIL, 1999a). De acordo com esta Lei, a qualificação de Oscip será conferida às pessoas jurídicas de direito privado, *sem fins lucrativos*, cujos objetivos sociais tenham pelo menos uma das seguintes finalidades:

---

<sup>109</sup> “O Instituto Paradigma é uma consultoria social, dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência. [...] [Prestam] serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor, gerenciados com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais sustentáveis.” (INSTITUTO PARADIGMA, 2012, s/p). Disponível em: <<http://institutoparadigma.org.br/site09/index.php/instituto/>>. Acesso em 19 abr. 2012.

- I - promoção da assistência social;
- II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
- III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
- IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
- V - promoção da segurança alimentar e nutricional;
- VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
- VII - promoção do voluntariado;
- VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;
- IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;
- X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;
- XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
- XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo. (BRASIL, 1999a)

Como é possível identificar é grande o espectro de ação dessas Oscips. Foge ao escopo desta pesquisa aprofundar o debate teórico sobre o papel de tais instituições, porém, utilizaremos duas considerações que Ferrarezi (2007, p. 11) tece sobre a legislação que reconheceu as organizações privadas com fins públicos:

Por um lado, vincula-se ao debate sobre a presença de novos atores na cena social brasileira, fundamentais na democratização, que auxiliaram na construção de uma esfera pública ampliada por meio da participação autônoma em políticas públicas e por meio dos novos espaços públicos conquistados, inclusive no âmbito do Estado. Por outro lado, relaciona-se à globalização e à intensificação da modernidade reflexiva, ao declínio do *Welfare State*, e às reformas de Estado, que modificaram os papéis tradicionais do Estado Nação.

De acordo com a autora, essas organizações com finalidades específicas transformaram-se em atores políticos e sociais, e algumas se constituem como grupos que exercem pressão ao inserirem temáticas na agenda do governo e influenciar os processos decisórios. (FERRAREZI, 2007)

Porém, entendemos que as relações estabelecidas entre o Estado e tais instituições são preocupantes, uma vez que este delega ao terceiro setor atribuições que deveriam lhe pertencer. Outro ponto bastante complexo seria a definição de quando tais instituições podem ser de fato consideradas como de *interesse público*.

Em relação ao estabelecimento do termo de parceria entre o Instituto Paradigma e o município de SBC, destacamos a reunião do Conselho Municipal de Educação ocorrida em 8 de julho de 2009. A pauta foi a de apresentar o diagnóstico da educação inclusiva na rede



municipal de ensino, objetivando que o Conselho Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, analisasse “[...] o mérito da parceria a ser firmada entre a Secretaria de Educação e Cultura e o Instituto Paradigma, quanto à realização de diagnóstico da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino.” (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2009c, p. 37)

Segue o registro publicado no jornal oficial do município sobre a referida reunião:

Como base para o presente relatório e decorrente prolação de parecer foram utilizados estudos provenientes da Seção de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura, a respeito da atual situação da política de inclusão implementada na Rede, bem como o material relativo a trabalhos similares produzidos pelo Instituto Paradigma em outros municípios.

Em face do plano de ação elaborado pela Seção de Educação Especial acerca da política de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino, a conselheira Cláudia enfatizou: [...] Educação Inclusiva não é prerrogativa da Educação Especial.

Destacou ainda que, com relação às dificuldades de atuação dos diversos serviços envolvidos no atendimento do público-alvo em escolas da educação regular ou especial, foram identificados os seguintes pontos:

As atuais políticas ocorrem geralmente de forma desarticulada; Há uma lacuna na discussão da situação de equipamentos que oferecem ensino alternativo ao comum, em relação às legislações federais vigentes; Há uma intensa demanda para encaminhamento de alunos e comunidade à escola especial substitutiva, feita não somente pelas escolas municipais, mas pelas escolas estaduais e órgãos como Conselho Tutelar, Ministério Público, Secretaria de Saúde e Sedesc, entre outros; Há um número expressivo de jovens e adultos em escola especial sem outras propostas de atendimento por parte do município como um todo, com atividades mais voltadas à sua faixa etária [...]; Identificamos também que as políticas de profissionalização para esse público são incipientes, centradas em uma parceria com a ASIITE que não contempla todo o público de adultos e jovens com deficiência, uma vez que não admite em seus programas, por exemplo, pessoas com deficiência que não tenham indicação para profissionalização; Também identificamos uma política de concessão de bolsas de estudo em escolas particulares de educação especial, muitas vezes feita a despeito da indicação técnica de permanência do aluno em escola regular ou em equipamento municipal de educação especial, o que gerou algumas distorções importantes.

Do trabalho apresentado em síntese resultou formulada a seguinte questão pela conselheira Rosa: O que levou a Secretaria de Educação e Cultura a buscar parceria com especialistas de fora neste processo na educação inclusiva?

Acerca disto, foi esclarecido que os trabalhos realizados pela Equipe de Orientação Técnica da Educação Especial e Regular da Secretaria de Educação e Cultura ainda são insuficientes em face das exigências da Rede, no que concerne à questão da inclusão.

Foi também informado que a justificativa para a busca de entidade parceira na realização de diagnóstico da educação inclusiva no município se deve a necessidade de se complementar e potencializar ações concretas de adequação, integração e de gerenciamento dos recursos e serviços disponíveis da educação especial, com vistas a dar continuidade à implementação de políticas públicas articuladas nesta área da educação.

Da mesma forma, o conselheiro Antonio observou que, de acordo com o histórico apresentado, as ações realizadas pela Secretaria de Educação e Cultura, no tocante à educação inclusiva, foram ações isoladas que não se articularam. Continuou dizendo que se o Instituto Paradigma se propõe a executar um trabalho minucioso e organizado, com início, meio e fim, esse será um bom investimento, estando convencido disto [...]

### III - DA DECISÃO DO CONSELHO

Nos termos deste Parecer o Conselho Municipal de Educação aprova por unanimidade de votos dos presentes a celebração do Termo de Parceria com o

Instituto Paradigma para a realização de diagnóstico da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino, bem como das demais ações previstas no respectivo Plano de Trabalho. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2009c, p. 37)

Conforme consta nesse documento, a parceria com o Instituto Paradigma foi aprovada com o objetivo de contribuir com a realização do diagnóstico da educação inclusiva, bem como de potencializar ações nessa perspectiva.

Em 25 de setembro de 2009 foi publicado na imprensa oficial o termo de parceria entre o município e o Instituto Paradigma, assinado em 14 de setembro de 2009, tendo como objeto:

Formalizar cooperação técnico-financeira para elaboração e acompanhamento do plano estratégico de mapeamento, adequação, integração e gerenciamento dos recursos e serviços da Educação Especial e da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2009e, p.58)

Após nove meses, as ações do Instituto foram publicadas na imprensa oficial do município, em 11 de junho de 2010, a saber:

Local de realização do Projeto: São Bernardo do Campo / SP. Data de assinatura do TP[Termo de Parceria]: 14/09/2009

Início do Projeto: 14/09/2009 Término: 14/09/2010

Objetivo do Projeto: Promover ações necessárias para a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na rede de escolas municipais e municipalizadas de educação infantil e de ensino fundamental - regular e especial - com vistas à inclusão social das pessoas com deficiência e de todas aquelas que apresentem algum tipo de necessidade educacional especial.

**Resultados Alcançados:**

Diagnóstico Situacional - Início do mapeamento da oferta do atendimento educacional especializado e o perfil das necessidades dos alunos atendidos, dos recursos e serviços de educação especial oferecidos pela rede municipal e seus parceiros; Análise das matrículas dos alunos com deficiência por Unidade Escolar para identificação da demanda local e da rede; Planejamento para a estruturação do banco de dados dos alunos; Análise e reorientação do programa de bolsas de estudos nas escolas especiais privadas do município, para atendimento de alunos com deficiência.

Diagnóstico das Condições de Acessibilidade, Ajudas Técnicas, do Material Pedagógico Adaptado, e das formas de atendimento disponíveis para os alunos com necessidades educacionais especiais - Assessoria técnica para Secretaria de Educação para melhoria das condições de acessibilidade e oferta de ajudas técnicas e materiais pedagógicos adaptados aos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino; Vistoria aos 13 primeiros equipamentos, em reforma, para diagnóstico das condições de acessibilidade e elaboração de projetos de adaptação com entrega de relatório específico; Elaboração dos projetos executivos e o acompanhamento e vistoria das reformas dos equipamentos da Secretaria; Apoio técnico às Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria para detalhamento e identificação dos equipamentos, fornecedores e indicações técnicas para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Planejamento Estratégico 2009 - 2010 - Assessoria técnica para as lideranças da Secretaria de Educação na elaboração de um plano de trabalho estratégico que apoie

e integre as ações do plano de governo da atual administração no que se refere à inclusão e à *implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva orientada pelo MEC*; Realização de encontro de planejamento contando com a presença dos gestores da Secretaria; Sistematização das informações coletadas no encontro de planejamento para validação das informações sistematizadas na etapa do diagnóstico e reorientação das atividades de consultoria técnica e formação para a SE, assim como a priorização das ações contidas no Plano de Trabalho do IP [Instituto Paradigma]; Apoio técnico à equipe gestora do serviço de Educação Especial para elaboração dos processos que apoiam o Plano de Trabalho da Secretaria para implantação das ações de Educação Inclusiva em 2010.

Elaboração do Guia de Recursos e Serviços do Município de São Bernardo do Campo – Planejamento e início do mapeamento da rede de atenção existente no município de São Bernardo do Campo para publicação de um Guia de Recursos e Serviços. A Publicação do Guia ocorrerá em 2010.

Gerenciamento, registro e disseminação das informações relativas à Educação Inclusiva – registro histórico e fotográfico de boas práticas de educação inclusiva na rede; elaboração de material técnico de apoio às reuniões de assessoria/formação e planejamento do banco de dados dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede.

Assessoria Técnica para equipe gestora da SE - Auxílio na implantação do Plano de Governo da atual administração no que se refere à inclusão, por meio das ações planejadas pela equipe gestora da SE e do Serviço de Educação Especial, *para o cumprimento da Política Nacional de Educação Inclusiva orientada pelo MEC*; Estabelecimento da rotina de reuniões periódicas semanais com a equipe gestora da Educação Especial da Secretaria para responder às demandas de trabalho e a implantação das ações previstas para 2010.

Formações - Auxílio na construção de uma cultura sustentável do compromisso com a qualidade da educação para todos por meio da disseminação de valores e conceitos de inclusão social e equiparação de direitos e oportunidade de participação para todas as pessoas, no âmbito da educação pública; Reuniões de Assessoria Técnica rotineira com as lideranças da SE e do Serviço de Educação Especial para apoio e formação dos gestores e profissionais da Secretaria na implantação das atividades relacionadas à proposta de Educação Inclusiva; Palestras e workshops para 1500 funcionários da SE e das escolas municipais com o tema "Sobre As Diferenças" [...] [...] na elaboração de um plano de trabalho estratégico que apóie e integre as ações do plano de governo da atual administração no que se refere à inclusão e à implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva orientada pelo MEC; [...] (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010d, p. 18, grifos nossos)

Essa parceria vigorou de 14 de setembro de 2009 até 31 de março de 2012. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009; 2012a)

Os excertos selecionados corroboraram a tendência do município em adequar-se às diretrizes federais contidas na PNEE-EI/08, bem como a de concretizar o que está indicado em uma das propostas do Plano de Governo (PT-2009/2012), que preconiza a articulação das políticas federais à local.

A justificativa para a escolha do parceiro externo assentou-se na argumentação de que os trabalhos desenvolvidos pela EOT do ensino regular e da educação especial eram insuficientes frente às exigências da rede.

Apesar de não ser propósito desse estudo analisar as ações do Instituto Paradigma no município de SBC, teceremos alguns comentários sobre o relatório de suas ações, que foi publicado em 11 de junho de 2010. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010d)

Identificamos no transcorrer do relatório uma mistura envolvendo as terminologias educação inclusiva e inclusão escolar. Por isso, pensamos ser necessário retomar a distinção teórica que Bueno (2008) realiza sobre esses conceitos, pois frequentemente são tratados como sinônimos. Para o autor:

[...] *inclusão escolar* refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que *educação inclusiva* refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, p. 49, grifos do autor)

Também, foi possível observar que a atuação do Instituto demonstrou ser ampla, conforme demonstra o excerto a seguir:

Objetivo do Projeto: Promover ações necessárias para a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na rede de escolas municipais e municipalizadas de educação infantil e de ensino fundamental – regular e especial – com vistas à inclusão social das pessoas com deficiência e de todas aquelas que apresentem algum tipo de necessidade educacional especial. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010d, p. 18)

Nota-se que o Instituto se propõe a promover ações concernentes à *inclusão social* e voltadas a todos aqueles que apresentem algum tipo de necessidade educacional especial. A utilização da terminologia necessidades educacionais especiais também não clarificou a que categoria de indivíduos essa ação incidirá, posto ser demasiadamente genérica.

Em nossa visão, os alunos com necessidades educacionais especiais já se encontram inseridos nas escolas da rede municipal, posto que esse direito lhes é garantido. Porém, o grande desafio que temos é o de ofertarmos uma educação de qualidade que considere as especificidades da diversidade humana, contribuindo assim, para que avancem em seus processos de construção de conhecimentos.

Ainda a respeito das ações que foram atribuídas ao Instituto Paradigma, encontrava-se o “[...] início do mapeamento da oferta do atendimento educacional especializado e o perfil das necessidades dos alunos atendidos, dos recursos e serviços de educação especial oferecidos pela rede municipal e seus parceiros” (NOTÍCIAS DO

MUNICÍPIO, 2010d, p. 18). Perguntamo-nos se o sistema já não possuía tal mapeamento, pois, em nossa opinião, essa é uma tarefa que cabe aos sistemas de ensino.

Ainda nessa perspectiva, temos dúvidas se seria de competência do Instituto Paradigma a realização de uma série de ações que eles desencadearam. Porém, tomaremos como exemplo apenas uma: a vistoria dos equipamentos em reforma para diagnosticar as condições de acessibilidade. Questionamos se não seria esta uma responsabilidade da Secretaria de Obras, ou dos engenheiros e arquitetos que planejam esses projetos.

Provavelmente, o referido Instituto tenha um registro mais elaborado e especificado de suas ações, porém, esse pequeno excerto publicado na imprensa oficial desencadeou uma série de reflexões nossas que poderiam ser sintetizadas nos itens a seguir: i) Quais ações são e devem ser executadas pelo sistema e não por uma Oscip? e ii) Qual seria, de fato, a contribuição que um ator externo poderia ofertar ao sistema e que não pode ser realizada pelos profissionais do próprio sistema?

A partir da análise documental, concluímos que a SE-SBC elegeu dois grandes parceiros para contribuir com a implantação de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um ator externo, o Instituto Paradigma, e um parceiro interno, a EOT. Chegamos a essa conclusão após averiguarmos que essa equipe, a EOT, foi a que mais participou das comissões, grupos de trabalho e projetos que objetivaram ajustar a política de educação especial do município de SBC à perspectiva inclusiva, tal como a preconizada pelo governo federal.

Conforme vimos na Introdução deste trabalho, até 2009 as EOTs que atuavam na educação infantil, no ensino fundamental e na educação especial eram compostas por: assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, orientador pedagógico, psicólogo e terapeuta ocupacional; a EOT de educação infantil e do ensino fundamental<sup>110</sup> ficavam sediadas na SE-SBC, e a EOT da educação especial nas escolas especiais e centros de apoio.

A partir de 2010, a nova administração fez uma intervenção nessa composição e separou as equipes em: Equipe de Orientação Técnica (EOT) e Equipe de Orientação Pedagógica (EOP). A EOT passou a ficar sediada no Centro Integrado Municipal de Educação Básica (Cimeb) Padre Aldemar Moreira e ser administrada pela Seção de Educação Especial. Já a sede da EOP tornou-se o Centro de Formação dos Profissionais da Educação

---

<sup>110</sup> Conforme vimos na Introdução desta dissertação, a EJA era acompanhada por equipes externas contratadas pela PMSBC com essa finalidade. A partir de 2009, o acompanhamento à EJA passou a ficar sob a responsabilidade do poder público municipal e é realizado pelas orientadoras pedagógicas do sistema.

(Cenforpe) Ruth Cardoso, e essa equipe passou a ser administrada pelas Seções de: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Atendimento às Entidades Assistenciais e Conveniadas.

De acordo com o Estatuto do Magistério do município de SBC, Lei municipal nº 5.820/08, os orientadores pedagógicos, que compõem a EOP, são os responsáveis por realizar ações de acompanhamento ao ensino, orientação, planejamento e supervisão. Assim, a EOP se subdivide em cinco equipes, sendo cada uma delas responsável pelo acompanhamento de: 1) Escolas de educação infantil; 2) Escolas de ensino fundamental; 3) Escolas de EJA; e 4) Escolas conveniadas que atendem a faixa etária da creche e da educação infantil. Além disso, realizam autorização de funcionamento de escolas de educação infantil.

A EOT também se subdivide para realizar os acompanhamentos às escolas. Cada escola possui uma equipe que se torna a sua referência. Assim sendo, a escola é acompanhada por uma orientadora pedagógica (que pertence à EOP) e um assistente social, um fisioterapeuta, um fonoaudiólogo, um psicólogo e um terapeuta ocupacional (que pertencem à EOT).<sup>111</sup>

Essa reorganização suscitou questionamentos, e os profissionais da EOT entrevistados, que a partir de 2010 passaram a ser coordenados pela Seção de Educação Especial, foram enfáticos ao abordar a não concordância com essa intervenção efetivada. Relataram que identificaram a ruptura de um trabalho que foi historicamente desenvolvido. A fala do Profissional 1 ilustrou seu posicionamento ante esta ação:

[...] acho um equívoco, foi uma imposição, na contramão da construção da rede [...]. A educação de São Bernardo é interessante porque sempre foi pensada e feita multidisciplinarmente [...], o trabalho ficou muito mais difícil. Tínhamos dificuldade em trabalhar junto [EOT e EOP], pois trabalhar em equipe requer articulação e mediação. Em geral não se valoriza esse tipo de intervenção, mas, de qualquer maneira, estávamos fazendo e tentando. Está muito difícil e alguns trabalhos se sustentam por suor das pessoas envolvidas, muito suor! A gente vai sempre na contramão do sistema. (PROFISSIONAL 1)

Já o Profissional 5, ao discorrer sobre essa divisão da EOT e EOP, destacou que:

[...] hoje o meu trabalho é totalmente autônomo da orientação pedagógica. Trabalho com as pessoas da escola: os professores e diretores [...] eventualmente calha de a gente ir junto e fazer uma discussão conjunta, mas é muito solto, muito fragmentado. Eu não participo das discussões que elas [orientadoras pedagógicas] fazem e elas não participam das discussões sobre os alunos que nós [EOT] fazemos. (PROFISSIONAL 5)

<sup>111</sup> De acordo com as orientações do sistema de ensino de SBC, a EOP deve realizar idas semanais às escolas. Já a sistemática de ida à escola da EOT é delineada de acordo com as demandas de trabalho e o número de escolas acompanhadas por cada profissional.

Os depoimentos ilustram a dificuldade de articulação entre as duas equipes que acompanham as unidades escolares, assim, podemos pressupor que tal cisão também estava presente nas ações implementadas por esses atores no interior das escolas. Contudo, de acordo com o Profissional 5, essa divisão já acontecia mesmo quando a EOT era composta também com a presença do orientador pedagógico. Ele elucidou que “[...] hoje estamos divididos por espaço geográfico, mas mesmo quando compúnhamos uma pseudoequipe de orientação técnica, nos éramos divididos. Eu penso que há sempre um embate entre os pedagogos e os não pedagogos.” (PROFISSIONAL 5)

O Profissional 3 explicou que, na antiga organização, a EOT que acompanhava a escola elaborava um plano de ação para cada escola. Ressaltou que, em virtude de o orientador pedagógico ir semanalmente às escolas, ele conseguia intervir com mais rapidez nas situações.

Ainda que a concepção de grande parte dos profissionais da EOT venha se dando em uma perspectiva educacional, ou seja, a de pensar os conhecimentos específicos das áreas multidisciplinares como ferramentas para assegurar condições viabilizadoras de aprendizagem, o Profissional 1 e o Profissional 3 relataram que, em muitas situações, as escolas lhes pediam uma ação mais pontual e assentada ou na detecção de distúrbios, ou na prescrição de encaminhamentos para a saúde.

Ao analisarmos a história da educação especial, identificamos a primazia das vertentes médicas e psicológicas influenciando os processos educacionais das pessoas com deficiência,<sup>112</sup> e tal filiação não pedagógica, presente na educação das pessoas com deficiência, também foi enfatizada durante as entrevistas. A reflexão realizada pelo Profissional 2 elucidada tal argumentação:

[...] quando a equipe técnica é dividida entre [Equipe de] Orientação Pedagógica e Equipe de Orientação Técnica, sendo que a de Orientação Técnica fica na Educação Especial, você reforça esse problema e penso que você dá para a escola – e acho que não é gratuito – a ideia de que a educação não está na mão da pedagogia, mas ela está na mão da psicologia, da fonoaudiologia, do serviço social [...]. O ensino regular é gerenciado pela [Equipe de] Orientação Pedagógica e a Educação Especial gerenciada pelos outros profissionais. (PROFISSIONAL 2)

Outro assunto marcante que emergiu em grande parte dos discursos dos profissionais da EOT que foram entrevistados, foi o sentimento de não desejarem e não se

---

<sup>112</sup> Para saber mais ver Pessotti (1984) e Jannuzzi (2004).

sentirem pertencentes à Seção de Educação Especial. De acordo com a Gestora entrevistada, sediar EOT na Seção de Educação Especial e separá-la da EOP não objetivou delimitar a ação técnica da EOT ao público-alvo da educação especial, mas:

[...] faz parte do planejamento da Secretaria de Educação, baseado em vários elementos como documentos elaborados na administração anterior, relatos de funcionários e principalmente na reorganização do quadro de profissionais para atender ao plano de trabalho da nova administração. Outro fator importante referente à reorganização foi o fortalecimento da ação pedagógica na escola, esse foi um dos grandes objetivos, bem como viabilizar a importância do trabalho da equipe técnica enquanto uma ajuda técnica especializada. (GESTORA)

A mesma profissional elucidou que “[...] essa separação entre as equipes representa um momento histórico, era necessário. Foi tentada há muito tempo, mas nunca foi efetivada. Esta administração realizou!” (GESTORA). Relatou, ainda, que existe uma análise em curso com o intuito de avaliar se esta é realmente a melhor forma de funcionamento.

É possível identificar que houve mudança significativa na constituição das equipes multiprofissionais e que a formulação e a implantação de uma política resultam de decisões que expressam as preferências de uma dada autoridade, porém, o efeito pode ser absolutamente diverso do que fora planejado (ARRETCHE, 2000). No caso de SBC, a implantação dessa reorganização expressou a vontade dos decisores, porém os atores afetados e entrevistados demonstraram-se contrários a essa definição.

Ainda que o intuito da separação tenha se assentado na premissa do fortalecimento da ação pedagógica, no que concerne à educação especial, identificamos que esse modelo de reorganização prescindiu do orientador pedagógico e privilegiou uma equipe composta por uma filiação mais latente às áreas terapêuticas, filiação essa, muito comum na seara da educação especial. Segundo o Profissional 5, o foco prioritário de atuação da EOT para 2011 seria o atendimento educacional especializado.

Conforme já mencionado, a partir de 2009 identificamos que ocorreram 11 comissões, grupos de trabalho ou projetos. Com a reorganização das equipes, percebemos que a EOP teve uma pequena participação nessas comissões, grupos de trabalho ou projetos, enquanto a EOT foi o ator que mais atuou e participou, mesmo após a contratação do Instituto Paradigma.

A relação entre esses dois atores – EOT e Instituto Paradigma – apresentou-se permeada por questionamentos e tensões que foram explanados pela EOT durante as entrevistas. O Profissional 1 relatou que o Instituto vinha demonstrando ser um bom parceiro



em relação às oficinas socioeducativas que ocorriam na Emebe Marly Buissa Chiedde, nas quais os alunos com deficiência as frequentavam junto com pessoas da comunidade. Porém, externou que em sua opinião:

[...] a gente precisa de bons parceiros, mas a experiência que o Paradigma tem [de atuação no município] de Santo André, por exemplo, não soma à nossa. [...]. Dizem que o Paradigma está pensando junto com a Secretaria [...] mas a gente está muito distanciado [...] as formações que eles deram sobre educação inclusiva no ano passado, [ocorreram em] um descompasso absoluto com a rede, eles começaram do zero, como se São Bernardo não tivesse saber nenhum. (PROFISSIONAL 1)

Esse profissional trouxe à tona questionamentos sobre a forma como foi desencadeada a abordagem formativa do Instituto. Os processos de formação em serviço, quando desenvolvem uma proposta previamente elaborada, sem conexão com os contextos sociais e os conhecimentos dos atores que nele estão imersos, tendem a desencadear uma não aceitação por parte dos profissionais que são expostos a esse tipo de intervenção.

Fullan e Hargreaves (2001) nos ajudam a compreender essas abordagens formativas que vão do topo para a base e consideram o ator que receberá a formação um ser passivo, ignorando o que pensam, sabem e como se relacionam com seu trabalho, bem como as aprendizagens acumuladas pela experiência.

Identificamos, ainda, por parte dos profissionais da EOT que foram entrevistados, o questionamento da competência técnica do Instituto para implementar a tarefa que lhe foi atribuída. O Profissional 1 e o Profissional 3 enfatizaram que, em suas opiniões seria desnecessária a contratação desse Instituto. O Profissional 3 argumentou que utilizaria o dinheiro para aprimorar o trabalho da equipe que o sistema já possuía, pois “[...] se a equipe está precisando de um direcionamento maior [...] não está sabendo chegar ‘na ponta’, então eu invisto nessa equipe que tenho e que possui um longo tempo de formação e não atribuo a um outro.” (PROFISSIONAL 3)

Ainda em relação às contribuições do Instituto, o Profissional 5 abordou que ele auxiliava a SE-SBC na construção de um banco de dados, e este vinha contribuindo para que o sistema tomasse decisões em relação à adequação da política de educação especial à política do governo federal.

Cotejando as falas trazidas durante a entrevista pelos profissionais da EOT, ao relatório de ações do Instituto Paradigma, publicado em 11 de junho de 2012, podemos notar que as seguintes ações vinham sendo realizadas:

- Planejamento para a estruturação do banco de dados dos alunos.
  - Assessoria técnica para as lideranças da Secretaria de Educação na elaboração de um plano de trabalho estratégico que apoie e integre as ações do plano de governo da atual administração no que se refere à inclusão e à implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva orientada pelo MEC.
- Formação. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010 d, p. 18)

Os profissionais da EOT, que foram entrevistados relataram que o fato de tal assessoria estar atuando mais próxima às gestoras da Seção de Educação Especial, causou, inevitavelmente, um distanciamento entre a EOT e o Instituto Paradigma. De acordo com o Profissional 4:

Eu não teria muito a dizer. Desconheço em termos de efetividade, as ações, o “papel” do [Instituto] Paradigma e para o que de fato eles vieram. Percebo, e o que nos foi passado, é que o suporte maior que eles propiciam ao município e à Secretaria de Educação é o de contratação de profissionais para algumas formações. Por outro lado, isso é muito questionado porque são formações que o próprio “corpo” de profissionais teria condições de desenvolver, então esse é um campo meio delicado.

Para o Profissional 2, “O [Instituto] Paradigma tem assessorado o grupo da chefia na elaboração da política, é uma assessoria que não tem contato com a equipe técnica [EOT], então eu desconheço qual a orientação dada pelo Instituto.”

Podemos notar que ocorreram problemas na articulação dos dois principais atores, que a nosso ver, foram destacados para auxiliar o município a adequar sua política de educação especial a uma perspectiva inclusiva. Ainda que consideremos o quão complexo é tecer a implantação de uma política, em nossa opinião, essa frágil articulação não poderia ocorrer, até porque o próprio Instituto se colocou como tarefa implementar:

Assessoria técnica para as lideranças da Secretaria de Educação na elaboração de um plano de trabalho estratégico *que apoie e integre as ações do plano de governo da atual administração no que se refere à inclusão e à implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva orientada pelo MEC.*” (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO 2010d, p. 18, grifos nossos)

Assim, em nossa opinião, esses dois atores necessitariam ter atuado de forma articulada.

Os embates e as tensões que ocorreram entre parte dos profissionais que compõem a EOT e o Instituto Paradigma, desencadearam o encaminhamento de um questionamento junto ao Conselho Municipal de Educação acerca de sua atuação. Explicitou-se nesse

questionamento que a EOT já executava ações que o Instituto Paradigma se propunha a realizar. Outro exemplo de resistência frente à ação desse Instituto referiu-se à formação que foi dada aos professores da educação especial. De acordo com o Profissional 5, a EOT sempre foi responsabilizada por realizar essa ação. Pelas palavras do profissional:

[...] de tanto fazermos pressão, uma parte da formação nós demos e a outra parte ficou com eles. A parte mais geral do que é o AEE, o objetivo do AEE ficou com ele [Instituto Paradigma]; a parte mais específica sobre o AEE, focando: TGD, comunicação alternativa para as professoras de AEE, tecnologia assistiva, ficou com a equipe técnica [EOT]; a gente dividiu a formação ao meio. (PROFISSIONAL 5)

Assim, em 2010 e 2011, a EOT realizou formações específicas sobre os seguintes temas: transtornos globais de desenvolvimento, tecnologia assistiva e comunicação suplementar e alternativa. Além destas, o município também propiciou formação sobre surdocegueira.<sup>113</sup> Esses temas foram solicitados pelos próprios professores.

Cabe destacar que, em 2010, a formação dos professores de educação especial também foi contemplada com uma “base comum”, ofertada pelo Instituto Paradigma, a saber:

- A política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- A convenção Internacional dos direitos das pessoas com deficiência;
- Alinhamento conceitual entre deficiência e necessidades educacionais especiais;
- A educação de jovens e adultos e o atendimento educacional especializado;
- As atribuições do professor de atendimento educacional especializado;
- Avaliação – estudo de caso. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010)

Retomando o tema da contratação do Instituto Paradigma, perguntamos à Gestora entrevistada, se considerando a longa trajetória do município em relação às políticas de atendimento ao público-alvo da educação especial, se seria necessário a sua contratação, e ela esclareceu que:

Para a Seção de Educação Especial todos os parceiros que possam contribuir com a implantação e implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são bem-vindos: seja o Instituto Paradigma, a equipe técnica, as equipes gestoras, os professores de educação especial, os professores da sala de aula comum, a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Assistência Social a orientação pedagógica [...] O MEC também tem sido um grande parceiro da Secretaria de Educação. Precisamos de muitos e de grandes parceiros para promover a mudança desejada em direção a uma sociedade inclusiva, para além dos muros da escola. Posso dizer com tranquilidade que o nosso maior parceiro é a escola. [...] *Os parceiros externos são necessários e importantes, contribuem com outras experiências, trazem um olhar estrangeiro sem os vícios da ação cotidiana*, muitas vezes repetimos as mesmas

<sup>113</sup> Desde 2011, esse curso vem sendo ministrado por uma profissional externa.

estratégias e desejamos respostas diferentes. A escolha dos parceiros é feita pela administração ao avaliar quem melhor poderá contribuir na difícil tarefa de implantação e implementação de políticas públicas que atendam a um plano de governo eleito e, portanto, aprovado pela população para ser efetivado. (GESTORA, grifos nossos)

A Gestora entrevistada explicitou os motivos que embasaram a administração a escolher o parceiro externo, ou seja, um ator para contribuir com o sistema municipal de ensino, portador de outras experiências e problematizador das ações locais. Ela ainda observou que, em muitas situações, no sistema de ensino repetem-se as mesmas estratégias, porém o que se almeja são respostas diferentes. Para Thurler (2001), os atores de uma instituição tentam satisfazer duas necessidades aparentemente contraditórias: a necessidade de mudança e a de estabilidade. A mudança valorizará a flexibilidade e a negociação, tirará partido da incerteza e da diversidade em vez de ignorá-las ou anulá-las. Já os sistemas que se pautam pela estabilidade viabilizam estruturas de trabalho que lhes permitam limitar os riscos, formalizar as regras de funcionamento, prever e otimizar os recursos.

A autora complementa que “as mudanças ajustam-se mal nesse quadro limitativo que permanece centrado na ideia de que existe uma maneira ideal [...] de acomodar as estruturas.” (THURLER, 2001, p. 41)

Sendo assim, um parceiro externo poderia mobilizar discussões que problematizassem as ações dos atores e do sistema, tendo em foco estas duas perspectivas constituintes da realidade: a estabilidade e a mudança, com vistas a contribuir com a implantação da política de governo que tem como fio condutor os princípios da educação inclusiva.

Todavia, concluímos com base no exposto que a articulação dos diversos atores não demonstrou ser tarefa fácil, e as vicissitudes decorrentes dessa relação vieram à tona por meio do discurso dos profissionais que foram entrevistados. Ainda que tenha sido mencionada a necessidade de bons parceiros que contribuíssem com o município, identificamos o quão complexo demonstrou ser a articulação, quer seja entre os atores internos (EOT, EOP e seções de ensino), quer seja a articulação do ator externo aos internos. Acompanhar as ações do Instituto Paradigma, conforme já mencionado, desencadearia na realização de outra pesquisa, mas, de acordo com o Profissional 1 e 5, ele contribuiu com a criação de um banco de dados e com as oficinas socioeducativas.

A seguir, explanaremos acerca das mudanças ocorridas na SE-SBC e na educação especial, no que se referem ao organograma e as resoluções de matrículas que anunciam

alterações na estrutura e funcionamento das escolas especiais. Mencionamos, ainda, a interface público-privada e a articulação entre a Saúde e Educação.

#### 4.2 Mudanças na estrutura e funcionamento da Secretaria de Educação e na Educação Especial

Atendo-nos ao organograma, conforme publicado no Caderno Especial de 13 de novembro de 2009, o legislativo aprovou, em 29 de outubro, a reforma administrativa da Prefeitura. Tal reforma viabilizou alterações, readequações e extinções de departamentos. Com relação à Secretaria de Educação e Cultura, ocorreu um desmembramento das pastas e, por conseguinte, a criação da pasta da Cultura.

A seguir, apresentamos o organograma da prefeitura que representa a SE-1 (Departamento de Ações Educacionais) até 13 de novembro de 2009 (Figura 1) e o atual, que passou a vigorar em 13 de novembro de 2009 (Figura 2).

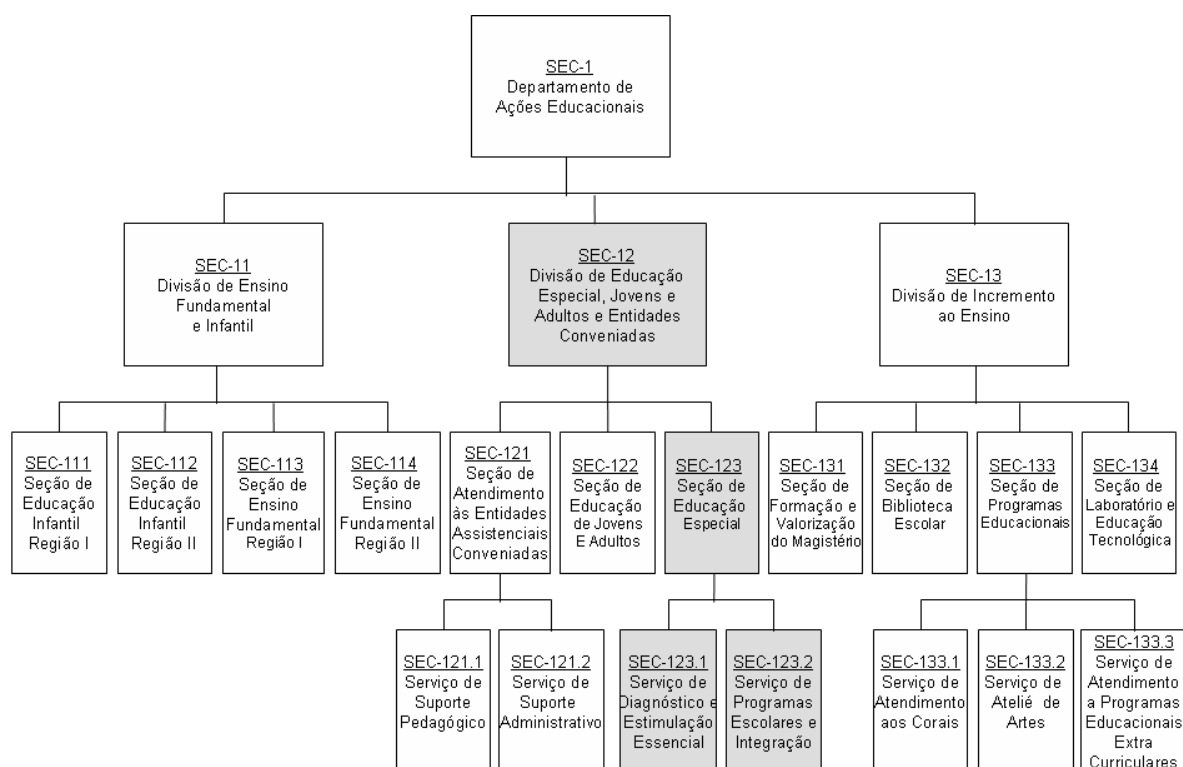


Figura 2- Organograma da Secretaria de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo em vigor até 13 de nov. de 2009

Fonte: São Bernardo do Campo, 2009g

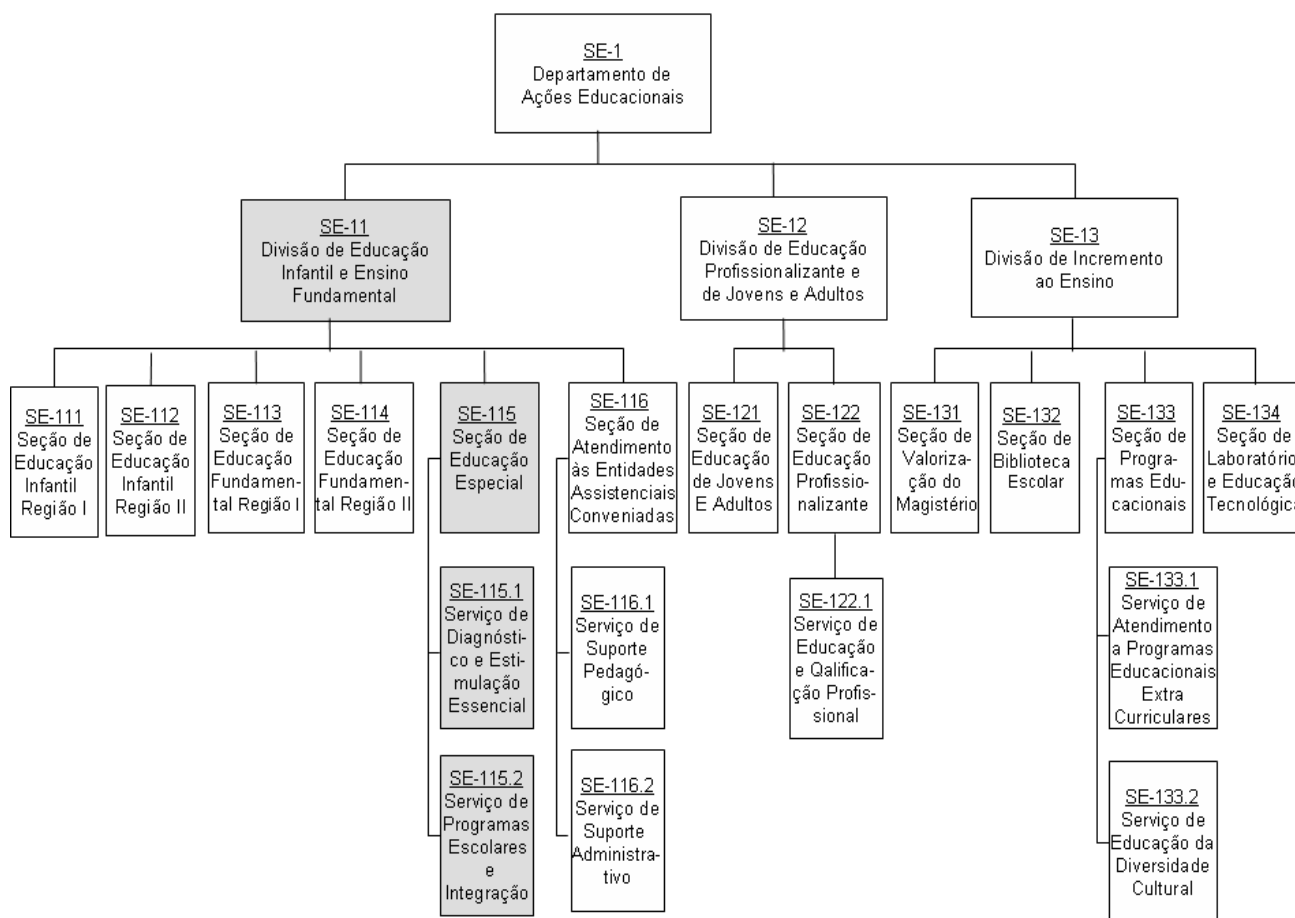


Figura 3 - Organograma da Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo em vigor a partir de 13 de nov. de 2009

Fonte: São Bernardo do Campo, 2009g.

Conforme é possível visualizar, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC-SBC) que aparece na Figura 1 passou a ser apenas Secretaria de Educação (SE-SBC), conforme demonstra a Figura 2.

A Figura 2 demonstra que houve a manutenção de uma seção específica, denominada Seção de Educação Especial, e que ela manteve a mesma posição hierárquica. Ocorreu, apenas, uma alteração na sua numeração, de SEC-123 para SE-115. Também passou a se subordinar à SE11 (Divisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental). Manteve os mesmos serviços subordinados: o Serviço de Diagnóstico, a Estimulação Essencial e o Serviço de Programas Escolares e Integração.

Notamos que a alteração do organograma não teve a preocupação de adequar as nomenclaturas aos princípios e diretrizes adotados e anunciados por essa administração no que tange à educação especial, já que, ao nomear, indicamos posições, direções e concepções

a serem seguidas. A diretriz anunciada pela SE-SBC pauta-se em uma perspectiva inclusiva e não mais integracionista. Sendo assim, teria sido importante a adequação das nomenclaturas, pois não se justifica a manutenção da Seção: Serviço de Programas Escolares e Integração.

Conforme explanado no Capítulo 3, o Serviço de Diagnóstico foi extinto em 2004 e a Estimulação Essencial a partir de 2007 recebeu a denominação de Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado; porém, ainda identificamos no organograma a manutenção da Seção de Seção de Diagnóstico e Estimulação Essencial.

Em relação à Divisão de Educação Profissionalizante e de Jovens e Adultos (SE-12), houve o acréscimo de duas seções: a Seção de Educação Profissionalizante (SE-122) e o Serviço de Qualificação Profissional (SE-122.1), conforme demonstra a Figura 2.

A transversalidade da Educação Especial também não foi representada nesse organograma, uma vez que a Seção de Educação Especial possui uma pasta específica alocada na SE-11 (Divisão de Educação Infantil e Fundamental), porém distanciada da SE-12 (Divisão de Educação Profissionalizante e de Jovens e Adultos) e SE-13 (Divisão de Incremento ao Ensino). Essa estruturação explicita um problema a ser resolvido, o de articulação entre as Divisões e Seções.

Essa questão da articulação foi mencionada nas entrevistas por meio dos relatos de dois profissionais. Para o Profissional 3, a Seção de Educação Especial “precisa[ria] ser transversal, hoje não é [...]”. Complementando, o Profissional 2, explanou que a Seção de Educação Especial

[...] ainda não consegue uma articulação. Acho que se a gente pudesse nomear seções, deveria haver uma Seção de Educação Inclusiva, não uma Seção do Ensino Fundamental, uma Seção da Educação Especial, uma Seção de Programas Educacionais. Se a proposta é um sistema inclusivo, as pessoas precisariam trabalhar juntas. (PROFISSIONAL 2)

Conforme vimos no Capítulo 3, o município de São Bernardo do Campo possuía três escolas especiais: a Emebe Neusa Bassetto, que atendia alunos com surdez, e as Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde, que atendiam alunos com “deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 214). A partir de 2010 ocorreu a seguinte alteração:

A reformulação da educação especial tem como objetivo atender a todos os alunos de acordo com suas necessidades educacionais. Para tanto, *alunos de 6 a 15 anos foram remanejados para a EMEBE Marly Buissa, no Jardim Nossa Senhora de Fátima, e aqueles entre 16 a 35 anos ficam no complexo. São 64 alunos na Marly Buissa e 162 na Rolando Ramacciotti contemplados com propostas educacionais*

distintas e suporte da equipe de gestão, coordenação pedagógica e professores de educação especial da rede.

Para jovens e adultos, a proposta de atendimento está centrada em ações socioeducativas, como a realização de oficinas adequadas ao potencial e interesse desse público. O atendimento será feito três vezes por semana. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010c, p. 31, grifos nossos).

O município passou a ter apenas duas escolas especiais: a Emebe Neusa Bassetto e a Emebe Marly Buissa Chiedde, uma vez que a Emebe Rolando Ramacciotti deixou de ser uma escola especial e passou a ofertar propostas socioeducativas para os jovens com mais de 16 anos.

A Gestora entrevistada elucidou que esse nome, propostas socioeducativas, foi dado com o intuito de marcar outra forma de trabalho, diferenciando-se, portanto, das ações da escola especial. Esclareceu que os profissionais que trabalhavam nas oficinas (mencionadas no excerto supracitado) eram os próprios professores da educação especial, e que, a partir do segundo semestre de 2011, teve início uma parceria com o Centro da Juventude do Município, o Cajuv, com o intuito de que essas oficinas também fossem realizadas pelos oficinairos deste centro. As oficinas destinavam-se aos adolescentes e adultos com deficiência, bem como à comunidade.

A Gestora entrevistada informou que outra ação implantada foi a participação dos jovens em aulas que ocorriam nos centros esportivos da comunidade. O objetivo era que transitassem pela cidade e pudessem ser atendidos nos diversos equipamentos. Abordou que, em virtude da complexidade da implementação de uma ação com essa amplitude, não poderia ser viabilizada em apenas um ou dois anos. Outro ponto ressaltado pela Gestora entrevistada foi sobre a perspectiva de se trocar o nome *socioeducativo*, pois este possui relação com política de liberdade assistida. Concordamos com a Gestora acerca da referida troca de nome, uma vez que as medidas socioeducativas segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), referem-se a um conjunto de ações que podem ser aplicadas ao adolescente que comete atos infracionais.

Outra mudança implantada referiu-se a renomeação das unidades escolares da rede e dos serviços de educação especial, a qual se oficializou por meio do Decreto nº 17. 242, de 8 de setembro de 2010, que dispôs sobre a alteração da denominação das unidades escolares da rede Municipal, bem como estabeleceu outras providências. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010f).

A partir desse Decreto municipal, os espaços e serviços da educação especial foram renomeados da seguinte maneira:



- O Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva passou a denominar-se Serviço de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (SAPDV).<sup>114</sup>

- O Centro Integrado de Educação Especial Padre Aldemar Moreira foi renomeado de Centro Municipal Integrado de Educação Básica (Cimeb).

No ano seguinte, em 11 de fevereiro de 2011, o Decreto municipal nº 17.402 de 9 de fevereiro de 2011,<sup>115</sup> reiterou as mesmas nomeações do Decreto nº 17.242/10. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2011 a)

Em relação às matrículas do público-alvo da educação especial, no período compreendido entre 2009 a 2011, foram publicadas três resoluções que trataram do acesso às escolas municipais de educação básica: uma referente ao ano de 2009, a Resolução nº 15, de 4 de setembro de 2009 (Res. 15/09); a Resolução nº 30, de 27 de agosto de 2010 (Res. 30/10) e a Resolução nº 20, de 12 de agosto de 2011 (Res. 20/11). Elas apresentaram alterações significativas em relação às matrículas do público-alvo da educação especial.

De acordo com o art. 14 da Res. 15/09, “As matrículas de novos alunos nas Emebes, poderão ser efetuadas no decorrer do ano letivo, após encaminhamento das equipes multidisciplinares [EOTs] da Seção de Educação Especial, Seção de Educação Infantil e Seção de Ensino Fundamental.” (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2009d, p. 25)

Já na Res. 30/2010 não foi aberta a possibilidade de matrícula nova nas duas Emebes destinadas a atender os alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas, as Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde. Aliás, tais escolas nem sequer aparecem mencionadas, e seu texto foi lacônico em relação à escola que atendia alunos surdos, a Emebe Neusa Bassetto. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010 i)

A Res. 20/2011 seguiu a mesma tendência da Res. 30/2010 publicada no ano anterior, no que se referia às escolas que atendiam alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. Porém, ao dispor sobre a matrícula da Emebe Neusa Bassetto, a Res. 20/11 indicou que “Solicitação de novas matrículas deverão ser submetidas à análise da SE11[Divisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental] em conjunto com Seção de Educação Especial.” (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2011c, p. 32)

Considerando essas Resoluções municipais, identificamos que a única escola especial que continuou com a possibilidade de efetivação de matrícula foi a Emebe Neusa Bassetto, que atendia alunos surdos, ainda que algumas restrições fossem anunciadas.

---

<sup>114</sup> Retomaremos sobre as mudanças referentes a este serviço na Seção 4.5.4.

<sup>115</sup> Publicado no jornal Notícias do Município em 11 de fevereiro de 2011.

A Gestora entrevistada confirmou essa decisão em relação às Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde e relatou que “A definição é que não há mais matrícula em escola especial desde 2009 para a faixa etária dos alunos em idade escolar; estão na classe comum atendidos pela rede municipal de ensino.”

A mesma Gestora complementou que, a partir de 2009, a EOT que atuava na educação especial realizou um estudo e um mapeamento de todos os alunos que frequentavam as escolas especiais e centros de apoio, e os que se encontravam em idade escolar começaram a ser encaminhados para as escolas municipais. Sendo assim, cabe um comentário em relação a uma das ações que o Instituto Paradigma se propôs a fazer, que seria o “Início do mapeamento da oferta do atendimento educacional especializado e o perfil das necessidades dos alunos atendidos, dos recursos e serviços de educação especial oferecidos pela rede municipal e seus parceiros [...] (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010d). Com base no exposto, podemos identificar que essa ação, de mapeamento, já havia sido iniciada pela própria equipe do sistema, a EOT da educação especial.

A partir das Resoluções de matrículas municipais, a Res. 30/10 e a Res. 20/11, o município, paulatinamente, foi se adequando às diretrizes do governo federal: as emanadas pelo documento nacional orientador da política de educação especial, a PNEE-EI /08, à Res. nº 04/09 e ao Decreto nº 6.571/08.<sup>116</sup> Estes documentos indicam que o atendimento do público-alvo da educação especial deva ocorrer na classe comum.

Em virtude do encaminhamento dos alunos das Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde para as classes comuns e da não realização de matrículas novas nessas escolas, os professores dessas unidades tornaram-se excedentes, ou seja, perderam suas classes. O excerto a seguir define onde eles passariam a atuar:

*Professores estatutários titulares que se tornaram temporariamente excedentes em uma dessas Escolas [Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde]: serão classificados em listagem única, pela pontuação geral publicada em 02/10/2009, devendo escolher outra classe (escola), como Professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) ao Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA, onde ficarão designados para o ano de 2010. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009h, p. 22, grifos nossos).*

Assim, podemos constatar que ocorreu uma migração dos professores das escolas especiais que atuavam em uma perspectiva substitutiva, para se tornarem professores que

---

<sup>116</sup> Até a publicação da última Resolução de matrícula, a Res. 20/11, que foi publicada em 12 de agosto de 2011, o Decreto nº 7. 611 não havia sido promulgado e o que vigorava era o 6.571/08.

atuariam no atendimento educacional especializado a ser realizado nas salas de recursos, salas de recursos multifuncionais ou por meio do ensino itinerante.

Ainda em relação ao quadro municipal de professores da educação especial, a Resolução nº 38, de 19 de novembro de 2010 (Res. 38/10), em seu art. 7º, definiu que “os professores de educação especial regidos pelo estatuto do magistério ficam com sua titularidade na Seção de Educação Especial” (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010h, p. 24). A partir dessa Resolução, esta Seção passou a administrá-los, ou seja, os professores de educação especial continuariam atuando nas escolas especiais, nas salas de recursos (da Seção de Educação Fundamental e EJA), no serviço de apoio às pessoas com deficiência visual e como professores itinerantes (na educação infantil), porém, não possuiriam mais sua titularidade fixa nesses espaços, e sim na Seção de Educação Especial.

Na estrutura proposta, significa que, se o aluno estiver matriculado na educação infantil ou no ensino fundamental, os professores da educação especial atuarão para a mesma Divisão, a SE-11 (Divisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental), mas, se o aluno estiver na EJA e precisar do atendimento educacional especializado, o professor prestará serviço a outra Divisão, a SE-12 (Divisão de Educação Profissionalizante e de Jovens e Adultos).

Na visão de um dos profissionais entrevistados, o Profissional 2, essa mudança relativa aos professores de educação especial dificultou a articulação, pois, em sua opinião, assim como é difícil pensar o trabalho da Seção de Educação Especial apartada do ensino comum, torna-se complicado trazer o professor de volta para ser administrado pela Seção de Educação Especial. Para esse profissional, essa ação poderia propiciar que o professor de educação especial fosse visto como alguém à parte do quadro dos professores da escola comum, dificultando a relação e as intervenções junto aos professores das escolas em que ele atua.

A Gestora entrevistada esclareceu que tal gerenciamento realizado pela Seção de Educação Especial é administrativo, visto que, a cada ano, o quadro de alunos com deficiência tem uma determinada forma de configuração nas escolas e explicou-nos que:

[...] não é possível manter uma estrutura rígida. Sendo assim, os professores de educação especial estão lotados na Seção de Educação Especial, para que o quadro de profissionais possa atender a necessidade do serviço, ou seja, que o professor esteja onde o aluno estiver e precisar. (GESTORA)

A Gestora explicitou a justificativa para essa alteração ocorrida em 2010, e, a nosso ver, se por um lado essa organização poderá contribuir para que o professor seja

direcionado a atender a escola que realmente necessita de seu apoio, em contrapartida, o sistema parece possuir a difícil tarefa de articular as ações das diversas seções em que o professor atua.

Ainda em relação às reformulações, o Cimeb Padre Aldemar Moreira foi alvo de reforma e, de acordo com a reportagem publicada em 8 de julho de 2010, foi apresentado aos munícipes o seu novo formato:

[...] o Complexo [Cimeb] agora passa a contar também com a unidade do *CAPSi e Reabilitação (Centro de Atenção Psicossocial Infantil)* e com o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozzi.[...] São 9 mil metros quadrados, 43 salas e atendimento para 373 crianças, jovens e adultos com deficiência visual, intelectual ou múltipla. A equipe de orientação técnica do Complexo Padre Aldemar Moreira reúne 40 profissionais, entre fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais, além de espaço formativo dos professores especializados de atendimento educacional, que atuam nas escolas regulares de pessoas com deficiência. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010e, p. 1, grifos nossos)

A entrega da reforma do Cimeb ocorreu no dia 6 de julho de 2010, e nesse dia também foram disponibilizadas à população 18 vans adaptadas para o transporte de alunos com deficiência,<sup>117</sup> sendo investido para a reforma e para a frota aproximadamente cinco milhões de reais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010e). Conforme percebemos, o prefeito de SBC Luiz Marinho inaugurou no Cimeb Padre Aldemar Moreira o primeiro Centro de Atenção Psicossocial Infantil (Capsi), bem como:

[...] o Serviço de Reabilitação Neurológica, voltado para pacientes com disfunções neurológicas, auditivas e orais. O Capsi irá tratar de crianças e adolescentes que enfrentam problemas psíquicos que envolvem distúrbios de conduta, depressão, autismo, transtornos emocionais, dificuldades cognitivas, hiperatividade, entre outros. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010e, p. 1)

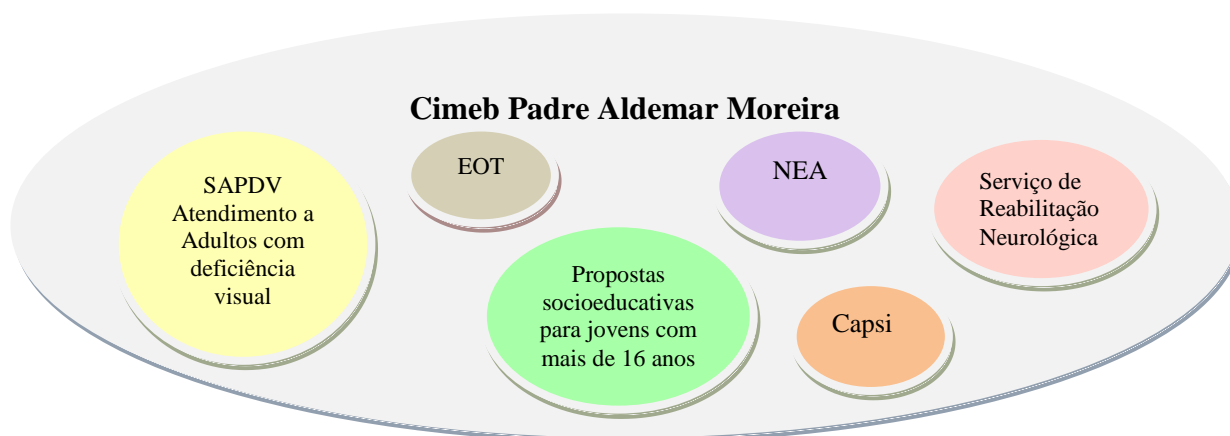
Em nossa opinião, delineiam-se ações relevantes no que concerne a política pública de atendimento aos munícipes: um atendimento voltado à atenção psicossocial da infância e outro à reabilitação neurológica. Além desses serviços mencionados, um dos profissionais entrevistados, o Profissional 2, relatou que no Cimeb também ficava sediado o

---

<sup>117</sup> “De acordo com a Secretária de Educação de São Bernardo, a disposição dos novos veículos obedece todas as normas de acessibilidade. As vans têm capacidade para conduzir três alunos cada, mais acompanhante. Com os novos modelos, o tempo de percurso será reduzido para no máximo uma hora. A frota reúne dois caminhões, uma kombi, uma picape, cinco carros – além de 30 veículos da Ronda Escolar – e transporta diariamente 230 alunos com deficiência física, sendo 85 cadeirantes, ao passo que 496 utilizam veículos de empresa terceirizada. As vans dispõem de elevador traseiro tipo plataforma, bancos laterais para até quatro passageiros e travas para cadeiras de rodas.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010e, p. 1).

Núcleo Especializado em Aprendizagem (NEA):<sup>118</sup> “[...] o serviço que vem da Faculdade de Medicina do ABC e que tem uma proposta de avaliação educacional, uma avaliação de aprendizagem dos alunos da rede.” (PROFISSIONAL 2).

A seguir, apresentamos por meio do Esquema 5, os serviços que passaram a ser ofertados no Cimeb Padre Aldemar Moreira.



Esquema 5 – Equipe de apoio, serviços educacionais e da saúde sediados no Cimeb Padre Aldemar Moreira

Fonte: São Bernardo do Campo 2010e; coleta de dados da pesquisa

Podemos identificar, por meio do Esquema 5, a oferta de serviços terapêuticos que passaram a ser disponibilizados aos munícipes no Cimeb Padre Aldemar Moreira.

O documento nacional orientador da política de educação especial, a PNEE-EI/08, menciona a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento de projetos com outras áreas. (BRASIL, 2008). Sendo assim, o município também se alinhou a essa diretriz.

<sup>118</sup> “A Faculdade de Medicina da Fundação do ABC criou o Ambulatório de Neurodificuldades na Faculdade de Medicina da Fundação do ABC, no qual, era ofertado atendimento gratuito à população (principalmente aos casos de Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Em julho de 2007 ampliando essa atuação, foi fundado o Núcleo Especializado em Aprendizagem (NEA) e programa de Dislexia ABC em parceria com os municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano. Cada cidade passou a ter equipes multidisciplinares específicas. O NEA-FMABC é composta por médicos (neuropediatras e psiquiatras infantis), neuropsicólogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e especialistas em autismo e deficiência auditiva. (CENTRO DE ESTUDOS DE SAÚDE COLETIVA DO ABC, 2010). O NEA possui uma equipe que atua no Cimeb composta por neuropediatra, psicóloga e psicopedagoga que realizam avaliações diagnósticas aos munícipes que são encaminhados pela Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou Sistema Unico de Saúde (SUS).

Disponível em: <[http://www.cesco.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=631:nucleo-de-aprendizagem-do-abc-e-eleito-centr](http://www.cesco.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=631:nucleo-de-aprendizagem-do-abc-e-eleito-centr)>. Acesso em 27 abr. 2012

Todavia, se a articulação entre as ações no âmbito apenas da área da educação já é declarada complicada pelos entrevistados, orquestrar duas áreas soa-nos demasiadamente complexo. Os cinco profissionais entrevistados (Profissionais 1, 2, 3, 4 e 5) da EOT foram unânimes em relatar a falta de articulação entre os serviços que ocupam o espaço do Cimeb (Capsi, Reabilitação e NEA- FMABC) e os demais da educação especial e da educação geral e indicaram a necessidade de realizá-la de forma intencional e institucionalizada. Explicitaram ainda, sobre a importância de clarificar as ações de cada um desses serviços.

Com o intuito de buscar articulação entre a EOT e o Capsi, uma das encarregadas da Seção de Educação Especial tomou a iniciativa de instituir um caderno no qual seriam solicitados os agendamentos necessários entre a EOT e a equipe desse serviço. Os profissionais entrevistados relataram a ineficácia desse instrumento e elucidaram que, quando precisavam, dirigiram-se aos profissionais e desencadeavam por meio de iniciativas pessoais a articulação. Destacaram a relevância do serviço, pois alguns alunos das escolas comuns necessitavam desse apoio.

De acordo com a Gestora entrevistada, no Cimeb Padre Aldemar Moreira, ocorria o uso compartilhado do espaço entre a educação e a saúde, o que em sua opinião, facilitava a articulação. Explicou que, em relação à saúde, ofertam-se os serviços de reabilitação funcional e o Núcleo Especializado em Aprendizagem (NEA). Relatou ainda, que o público-alvo da educação especial poderia ser atendido como qualquer outro munícipe. O atendimento se inicia nas Unidades Básicas de Saúde e a partir desse momento são realizados os devidos encaminhamentos para esses serviços, o Capsi, o Nea e a Reabilitação.

Entretanto, cabe salientar uma preocupação externada por um dos profissionais entrevistados, o Profissional 2, em relação aos relatórios produzidos pelos profissionais do NEA e que têm sido enviados às escolas em que os alunos estudam. Para esse Profissional: “o NEA hoje está dentro de um espaço da Prefeitura e de certa forma respondendo ao município; sendo assim, respalda-se tudo que é dito por esses profissionais e que nem sempre é o melhor que a escola pode ouvir sobre o aluno para realizar seu trabalho.” (PROFISSIONAL 2)

O profissional entrevistado trouxe à cena a velha/nova questão concernente aos processos diagnósticos ou avaliativos referentes aos sujeitos que destoam do padrão de normalidade estabelecido socialmente. Ainda que seja relevante avaliar crianças, jovens e adultos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação com o intuito de fornecer dados para o planejamento de intervenções educativas, ao que parece, alguns relatórios que chegam às escolas não têm cumprido essa função.

A nosso ver, se por um lado, anuncia-se a possibilidade da realização de estudos multidisciplinares, o que contribuiria para ajudar a entender algumas problemáticas, por outro, podemos inferir, com base no que fora explanado, que a filiação desses profissionais da saúde parece assentar-se em concepções que se pautam nas limitações desses indivíduos, e não em suas potencialidades.

É oportuno destacar que não se pode deixar de valorizar a tão almeja interface saúde-educação. Contudo, cabe o alerta para que princípios comuns de trabalho sejam construídos. A adoção do princípio da educação inclusiva, preconizado pela pasta da SE-SBC no Plano de Governo (2009/2012), necessita se fazer presente, caso ainda não o esteja, nas ações desencadeadas pelos atores da área terapêutica e médica, que passam a se relacionar com as escolas a partir das proposições políticas.

O Profissional 5, um dos profissionais entrevistados, abordou que em sua opinião seria interessante que ocorressem encontros interequipes, nos quais fosse tematizado junto à Secretaria de Saúde (principalmente aquela parte que cuida da infância) discussões concernentes à educação inclusiva.

### **4.3 As reorganizações referente às parcerias instituídas com o setor privado**

Uma das formas utilizadas pela SE-SBC para prover o atendimento ao público-alvo da educação especial foi a concessão de bolsas de estudo em escolas especiais particulares, conforme já mencionado. Em relação a essas bolsas, em 9 de janeiro de 2009 saiu publicado no jornal oficial do município a relação das 316 bolsas de estudo para a educação especial, que foram renovadas. Cabe esclarecer que essa quantidade de bolsas concedidas, foi deferida pelas antigas administrações e a atual apenas recebeu o legado. Identificamos que: a) foram deferidas cinco bolsas novas, ou seja, em vez de serem matriculados nas escolas especiais públicas do município, alguns alunos receberam uma bolsa para estudarem em escolas especiais particulares privadas; b) foram encaminhados 20 alunos para a rede municipal e estadual, demonstrando o retorno de algumas matrículas para as escolas regulares; e c) foram indeferidas duas bolsas. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2009a)

Outra tendência foi anunciada a partir da Resolução SEC n° 19, de 23 de outubro de 2009 (Res. 19/09), que “Regulamenta o procedimento da RENOVAÇÃO das bolsas de estudo da Educação Especial para o ano de 2010” (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2009f, p. 20). A palavra “renovação” teve um destaque, indicando não estar mais aberta a possibilidade

de matrículas novas nas escolas especiais particulares. A nosso ver, tal definição denotou uma relevante e necessária ação do governo municipal.

Sobre os motivos que embasaram essa decisão, a Gestora entrevistada nos esclareceu que os alunos que se encontravam na faixa etária escolar seriam atendidos nas escolas públicas do município, portanto, os recursos, apoios e financiamentos deveriam ser direcionados para esse atendimento. Explicou que, para que houvesse o fechamento de concessão de matrículas novas nas escolas especiais particulares, uma série de ações ocorreu:

A própria Secretária de Educação e a chefia da Seção de Educação Especial visitaram as escolas. Foi realizado o estudo dos prontuários dos alunos que tinham a bolsa, foram levantadas as queixas das famílias e outras intercorrências no setor de bolsa de estudo; realizou-se uma pesquisa junto a Diretoria Regional de Ensino, que é a responsável pela supervisão e acompanhamento administrativo e pedagógico da parte legal dessas escolas, consultando-a com relação à adequação das escolas privadas às normas legais de funcionamento. Com base em tudo isso que se optou por fechar a porta de entrada. (GESTORA)

De acordo com a Gestora entrevistada, essa ação causou movimentação por parte dos donos das escolas particulares conveniadas, das famílias e dos políticos que tinham envolvimento direto com a concessão de bolsas.

Além dessa ação de não conceder mais vagas para o público-alvo da educação especial nas escolas especiais particulares de SBC, perguntamos a Gestora, o porquê de as bolsas concedidas estarem sendo mantidas, ou se havia alguma possibilidade de cancelamento, e ela explicou que “O município tem um compromisso com a população. De forma nenhuma, por uma condução [da política] anterior, esse cidadão pode ser penalizado.” (GESTORA).

Dando continuidade a essa decisão saíram publicadas as Resoluções SE n° 32 de 10 de setembro de 2010 (Res. 32/10) e a Resolução SE n° 30 de 7 de outubro de 2011 (Res. 30/11), ambas regulamentando o procedimento de renovação de bolsas de estudo para as escolas especiais privadas. Como balanço final dessas ações, no dia 23 de dezembro, foram publicadas as 251 bolsas deferidas e aprovadas em renovação. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2011e)

Ainda na esteira das parcerias, em relação à profissionalização do público-alvo da educação especial, a Prefeitura de São Bernardo mantinha um convênio com a Asiite, unidade que desenvolvia projetos destinados à profissionalização de jovens e adultos com deficiência. Conforme já mencionado, uma das conselheiras do Conselho Municipal de Educação apontou que as políticas de profissionalização no município pautavam-se unicamente nessa parceria e



que essa entidade priorizava os sujeitos com possibilidade de inserção no mercado de trabalho, não contemplando os jovens e adultos com deficiência que apresentavam maiores comprometimentos.

Esse convênio foi mantido na administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012). A última assinatura que acompanhamos durante a realização desta pesquisa, ocorreu em 30 de setembro de 2011, conforme publicado na imprensa oficial de 4 de novembro de 2011. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2011e)

De acordo com informações veiculadas no *site*<sup>119</sup> da Asiite, seu projeto pedagógico é elaborado de acordo com as diretrizes da Seção de Educação Especial de SBC. É destacado ainda que o trabalho dessa instituição visa à inclusão socioprofissional das pessoas com deficiência intelectual. Cabe também esclarecer que essa Associação designa-se em seu *site* institucional como uma empresa do terceiro setor.

Identificamos que, além do convênio com a Asiite, outras ações foram desencadeadas por essa administração em relação à profissionalização. A partir do já mencionado Decreto municipal nº 17.242/10, as Escolas Municipais de Educação Profissional (EMIPs) passaram a ser denominadas de Escolas Municipais (EM). Ficou estabelecido que estas escolas e o Centro de Qualificação Profissional (CQP) ofertariam educação profissional e elevação de escolaridade para jovens e adultos e teriam uma organização curricular em áreas de qualificação profissional inicial e básica. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010f). Do nosso ponto de vista, tal iniciativa também poderá proporcionar uma ampliação de oportunidades para o público-alvo da educação especial.

Assim sendo, podemos sintetizar duas importantes ações que ocorreram em relação à política de atendimento ao público-alvo da educação especial:

- A partir de 2009, não houve mais a possibilidade de o munícipe solicitar uma vaga nova nas escolas especiais particulares, porém as vagas já conseguidas puderam ser renovadas, ou seja, mantidas. E, conforme constatamos, continuaram em renovação 251 bolsas.

- A partir de 2010, em relação às Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde, foi extinta a possibilidade de matrícula nova para essas escolas que atendiam alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO BERNARDO DO CAMPO, 2010f, p. 214)

---

<sup>119</sup> Disponível em: <<http://www.asiite.org.br/>>. Acesso em 9 Jun. 2012.

- A única escola que continuou com a possibilidade de efetivação de matrícula nova foi a Emebe Neusa Bassetto, que atende alunos surdos.

A próxima seção continuará abordando as reorganizações que o sistema implantou com o intuito de alinhar sua política local à federal.

#### **4.4 Análise dos recursos e serviços educacionais especializados e as propostas de adequações na perspectiva da educação inclusiva**

Nesta seção discorreremos sobre definições e propostas que foram apresentadas pela administração para adequar a política de educação especial à perspectiva inclusiva. Apresentamos ainda uma síntese da análise sobre a política de educação especial herdada que foi realizada pela Seção de Educação Especial em parceria com o Instituto Paradigma, a partir dos indicativos da SE-SBC.

A partir de 2009, definiu-se que o atendimento educacional especializado deveria ser realizado no período inverso ao da classe comum, em sala de recursos multifuncionais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011b). Nota-se que a diretriz anunciada passou a ser de que o atendimento educacional especializado ocorresse apenas no contraturno, de forma a complementar/suplementar a educação.

Seguindo essa diretriz, o município poderia se beneficiar do financiamento do Fundeb oriundo das diretrizes do Decreto nº 6.571/08.

Para definir o atendimento educacional especializado, o sistema utilizou quase que na íntegra o art. 2º e o parágrafo único da supracitada Res. nº 04/09, a saber:

Um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011a, p. 1).

Com relação ao público-alvo do atendimento educacional especializado, definiu-se que eram alunos com deficiência, aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial ou total), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (SÃO

BERNARDO DO CAMPO, 2011d). Ao cotejar tal definição com os documentos federais, identificamos que ela foi escrita utilizando como referência a PNEE-EI/08 e a Res. nº 04/09.

No que tange às atribuições do professor que realizará o atendimento educacional especializado, o município de SBC, em documento institucional, as definiu utilizando na íntegra o art. 13 da Res. nº 04/2009, acrescentando apenas a parte destacada no excerto a seguir:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (*em São Bernardo do Campo a parceria intersetorial efetiva-se através da Seção da educação especial em parceria com a equipe de orientação técnica*); VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011b, p. 3, grifos nossos)

A partir de 2011, outra diretriz anunciada foi a de que todos os professores de educação especial que atuavam no atendimento educacional especializado deveriam ficar sediados em uma escola comum, que passou a ser designada como escola-sede. Caso necessário, esses profissionais também atuariam como professores itinerantes em um conjunto de escolas chamadas pelo sistema de escolas de abrangência.

Após a reestruturação das equipes (EOT e EOP), no início do ano de 2010, também foram apresentados os desafios concernentes à implantação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Indicou-se que ela deveria concretizar-se a partir dos princípios e diretrizes da SE-SBC, a saber: gestão democrática, acesso e permanência, inclusão escolar e social e qualidade da educação. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a)

Foram reiterados o compromisso e a responsabilidade de todos os atores (chefias, equipes das escolas, equipe da educação especial, orientadores (as) pedagógicos e equipes de orientação técnica) de atuarem de forma sistêmica e matricial, bem como a perspectiva de

otimizar os recursos com o foco na educação inclusiva, nas metas da atual administração e na política nacional (de educação especial) do MEC. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a)

Assim, os eixos de trabalho que norteariam a consecução dos objetivos anunciados foram:

- I- Processo de transformação da Educação Especial, não mais como uma modalidade de ensino, e sim como um patrimônio/recurso técnico que viabilize a concretização da política nacional para Educação Inclusiva;
- II- Reestruturação dos Recursos/Serviços disponíveis na SE para a implantação da atual política;
- III- Participação na construção da política intersecretarial para jovens e adultos com deficiência;
- IV- São Bernardo do Campo, município-polo do Programa de educação inclusiva: direito à diversidade – Seesp / MEC. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, s/p, 2010a)

Em relação ao primeiro item, que se refere ao “Processo de transformação da Educação Especial como um patrimônio/recurso técnico que viabilize a concretização da política nacional para a educação inclusiva,” identificamos uma tendência anunciada, ou seja, a de que a educação especial tornar-se-ia o ator relevante que viabilizaria a concretização da política de educação especial em uma perspectiva inclusiva. A adoção dessa direção aponta a necessidade de articulação da educação especial com a educação infantil, ensino fundamental e EJA, para que a educação inclusiva não seja um assunto restrito à educação especial.

Já o segundo item “Reestruturação dos Recursos/Serviços disponíveis na SME-SBC para a implantação da atual política”, como já mencionado, a Seção de Educação Especial em parceria com o Instituto Paradigma, a partir dos indicativos da SE-SBC, analisou a política de educação especial herdada das antigas administrações públicas e anunciou os princípios e ações a serem implementados a partir de 2010, os quais se encontram sintetizados e serão apresentados no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Análise dos recursos, apoios e serviços disponíveis na SEC-SBC até 2009 e proposições para 2010

	<b>Análise</b>	<b>Proposições</b>
<b>Banco de Dados</b>	As informações não eram sistematizadas em uma base única e os registros realizados nos níveis de ensino, nas unidades educacionais pelos professores e EOTs, possuíam formatos diferenciados.	- Implantação de Banco de Dados, colocando a informação a serviço da gestão democrática do conhecimento.
<b>AEE</b>	Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado (Cmape), Centro Municipal de Apoio Nice Tonhozi Saraiva, salas de recursos, classes integradas. Inexistência do atendimento educacional especializado na EJA, inexistência do atendimento educacional especializado para alunos surdos.	- Garantia do AEE para todas as modalidades de ensino, considerando o público-alvo da PNEE-EI/08: alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação; - Constituição de um “corpo” único de professores especializados e habilitados destinados para o atendimento da educação infantil, ensino fundamental e EJA. Passam a ser denominados professores de atendimento educacional especializado; - Implantação de 33 salas multifuncionais no ensino fundamental.
<b>Centros de Apoio</b>	Existência de dois centros de apoio com diferentes formas de gerenciamento, atuação, fluxos e critérios de acesso. Detectou-se a existência de atendimentos substitutivos, confundindo-se com uma política de apoio escolar.	Propunha-se que as escolas especiais Marly Buissa e Rolando Ramacciotti passassem a funcionar como centros de apoio alinhando-se com a política do MEC. Indicava-se ainda: - Reorganização dos atendimentos oferecidos pelo Cmape integrando-os à educação infantil – num atendimento descentralizado, ou seja, realizado nas escolas. - Descentralização progressiva dos atendimentos aos alunos cegos e com baixa visão realizados pelo Nice Tonhozi Saraiva, passando a realizar-se nas escolas.
<b>Acervo</b>	Identificou-se uma descentralização das ações, gerando desarticulação na compra e no uso dos materiais, bem como dificuldade na disponibilização e empréstimo de materiais. O almoxarifado de materiais era centralizado em uma unidade da educação especial.	- Centralização das ações, desde o processo de compra até a organização do acervo e de um fluxo de empréstimo dos materiais; - Objetivava-se romper as barreiras de acesso, permanência e qualidade de educação aos alunos/as que necessitam destes apoios/recursos; avaliando, indicando e qualificando as ajudas técnicas disponíveis.
<b>Escolas especiais e classes integradas</b>	Sistema de ensino misto caracterizado pelo atendimento em escolas comuns e atendimentos substitutivos; falta de critérios claros para os diversos serviços e manutenção de políticas de atendimento segregado em escolas públicas e privadas.	- Ajustar a política de atendimento das escolas especiais à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo como porta de entrada a escola comum - A Emebe Rolando Ramacciotti passa a atender no modelo de centro de apoio aos alunos a partir de 16 anos em diante); - Inclusão progressiva dos alunos, na faixa etária de 08 a 15 anos, da Emebe Marly Buissa Chiedde nas escolas comuns; - Projeto de transição das classes integradas.
<b>Bolsas de estudo em escolas especiais particulares</b>	Identificou-se falta de clareza nos critérios de concessão de bolsas de estudo, em relação à definição do público-alvo. Notou-se a desconsideração do parecer técnico, sobre a avaliação do aluno solicitante. Deflagrou-se uma ausência de acompanhamento do trabalho pela SME-SBC, uma vez que o Estado é o responsável por supervisionar estas escolas.	Manteve-se a diretriz de interromper a concessão de novas bolsas, bem como a reformulação dos aspectos jurídicos do convênio, visando ao redimensionamento do serviço;

continua

continuação

<b>Análise</b>		<b>Proposições</b>
<b>Acessibilidade nas escolas</b>	<p>A descentralização excessiva das ações, com destinação de verbas para adequação da acessibilidade nas escolas, mostrou-se como um elemento dificultador no acompanhamento das adequações às normas técnicas, bem como ao uso adequado de verbas.</p> <p>Constatou-se ainda, a responsabilização do diretor escolar pela execução das obras.</p> <p>Em 2009, iniciou-se a avaliação técnica das unidades educacionais por consultores técnicos, bem como a centralização das obras e reformas relacionadas a acessibilidade dos prédios escolares pela SE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidade do processo de centralização das obras e reformas de acessibilidade na SE-SBC.</li> <li>- Assessoria de profissionais especializados em acessibilidade para os engenheiros e arquitetos da SE.</li> </ul>
<b>Estagiário de Apoio à inclusão</b>	<p>Contratação de estagiários que cursam Pedagogia, para realizar o apoio à inclusão, apenas para educação infantil e ensino fundamental; constataram-se diferentes critérios na concessão deste apoio, causando divergências entre modalidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contratação de mais estagiários de apoio à inclusão, para que atuem na perspectiva de eliminar barreiras quanto à locomoção, à alimentação, à higiene pessoal e à integridade física dos alunos.</li> <li>- Processo de contratação de auxiliares de educação, para atuar no apoio à inclusão desde a creche à EJA;</li> <li>- Estudo da criação de um cargo efetivo para apoiar a inclusão nas escolas.</li> </ul>
<b>Equipe de Orientação Técnica</b>	<p>Equipe Multiprofissional [EOT] dividida nos níveis e modalidades de Ensino com uma organização diferenciada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização diferenciada por Modalidade de Ensino, operando frente as demandas de diferentes formas.</li> <li>- As ações das equipes em cada nível/modalidade, bem como dentro de cada seção, não ocorriam de forma sistematizada.</li> <li>- Diretrizes diferentes de trabalho nos níveis e modalidades gerando ora sobreposição ora ausência de atuação das orientadoras(es) pedagógicas e coordenadoras(es) pedagógicas.</li> </ul>	<p>Equipe de Orientação Técnica, com foco na concretização da política de educação inclusiva na rede. Sua organização do trabalho pautar-se-á em três dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dimensão escolar;</li> <li>b) Dimensão especializada;</li> <li>c) Dimensão social.</li> </ul>

Fonte: São Bernardo do Campo, 2010i.

Os dados apresentados no Quadro 6 explicitam as diretrizes preconizadas no Plano do governo municipal, bem como a intenção de ajustar a política local de educação especial às diretrizes preconizadas pelo governo federal. Podemos sintetizá-las da seguinte forma:

- Em relação à oferta do atendimento educacional especializado, evidenciou-se que a atual administração, tal como preconiza a PNEE-EI/08, pretende ampliá-lo para os níveis e modalidade de ensino.

- Anuncia-se a descentralização dos dois centros de apoio, em consonância com o que preconiza o Plano de governo da atual administração, ou seja, esses atendimentos passarão a ocorrer nas escolas.

- Reiterou-se a diretriz de interrupção da concessão de bolsas novas para as escolas especiais particulares.

- Foram indicadas reformulações concernentes às classes integradas e em relação às duas Emebes substitutivas; estas escolas atendiam alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007). Planejou-se, ainda, transformá-las em centros de apoio.

Em relação à Emebe Neusa Bassetto que atende alunos com surdez, não encontramos nenhuma indicação de mudança concernente a sua forma de atuação, o que demonstra que essa era uma questão ainda indefinida.

Dando concretude ao que fora abordado no Quadro 6, uma das ações foi a organização de grupos de trabalho, comissões e projetos que apresentaram finalidades variadas, conforme exposto na Introdução deste trabalho.

Em 2010, a Seção de Educação Especial montou uma comissão, cujo objetivo, de acordo com o Profissional 2, era o de construir referenciais, orientações, e, na medida do possível, procedimentos semelhantes para o atendimento educacional especializado .

De 2010 para 2011, conforme demonstra o Quadro 7, identificamos seis projetos: sendo que, os projetos 1, 2, 3 e 4 deram continuidade à discussão sobre o atendimento educacional especializado. Já o 5 e o 6 foram organizados com o intuito de cessar a oferta dos atendimentos educacionais substitutivos.

Perguntamos à Gestora entrevistada o porquê da opção em organizar os seis projetos e ela nos explicou que “No ano de 2011, objetivou-se a partir desta divisão de temas discuti-los mais especificamente” (GESTORA). O Quadro 7 ilustra os projetos que foram organizados.

Quadro 7 - Projetos organizados pela Seção de Educação Especial da SE-SBC  
no período de 2010 a 2011

Projetos		Finalidades
1	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual na Educação Infantil	Atuar na reorganização do atendimento educacional especializado para a educação infantil e implementar ações considerando a descentralização do atendimento e as especificidades da educação infantil.
2	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental e EJA	Atuar na reorganização do atendimento educacional especializado para o ensino fundamental e na implantação deste atendimento na EJA.
3	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual	Reorganizar e implementar ações concernentes ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência visual, considerando a descentralização do serviços já existente.
4	Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência auditiva/surdez	Implantar o atendimento educacional especializado na educação infantil e na EJA para os alunos e famílias que optassem pela educação nas escolas comuns da rede regular de ensino.
5	Projeto Transição – organizado com o objetivo de extinguir a oferta das classes integradas e encaminhar os alunos para as classes comuns	Elaborar e implementar as propostas contidas no projeto com o intuito de cessar a oferta das classes integradas.
6	Projeto Incluindo – organizado com o objetivo de transformar e adequar a Emebe Marly Buisa Chiedde em um centro de apoio	Os profissionais que participaram desse projeto planejaram-no e executaram-no visando a extinção da oferta do atendimento substitutivo da Emebe Marly Buisa Chiedde.

Fonte: Coleta de dados da pesquisa; São Bernardo do Campo, 2010a, 2011b.

Nas próximas seções, discorreremos sobre a materialização das proposições anunciadas no Quadro 6, bem como sobre as ações desenvolvidas pelos projetos explanados no Quadro 7.

#### **4.5 Serviços educacionais especializados: reorganizações, ampliações, extinções e manutenções.**

Esta seção apresentará como se concretizou o novo formato dos serviços educacionais especializados a partir das ações implantadas no município de SBC, para ajustar sua



política local às orientações e diretrizes federais.

#### 4.5.1. O término das classes integradas

Com o processo de municipalização, conforme mencionado no Capítulo 3, as classes especiais foram herdadas e renomeadas de classes integradas. O Profissional 1 trouxe em sua fala, como essas classes funcionavam e explicou-nos que o público-alvo que a frequentava foi sofrendo alterações ao longo dos anos:

[...] em 2000 tinha um grande número de integradas. Tinham integradas homogêneas do tipo: classes de alunos com síndromes de Down [...] dos que não se alfabetizavam, dos alunos com hipótese de dislexia [...] tinha esse movimento meio natural no [ensino] fundamental, quem não se alfabetizava, ia para a classe integrada. (PROFISSIONAL 1).

Em 2004, quando as classes integradas passam para o gerenciamento da Seção de Ensino Fundamental, a EOT, que atuava nessa Seção, iniciou um processo avaliativo de caracterização dessas classes e dos alunos que as frequentavam. Tal ação resultou na diminuição do número de classes integradas. A Tabela 6 ilustra tais ações:<sup>120</sup>

Tabela 6 – Caracterização das classes integradas em São Bernardo do Campo no período de 1998 a 2009

Ano	Quantidade de escolas	Quantidade de classes integradas	Número de alunos atendidos
1998	4	8	120
2003	11	22	264
2004	11	18	153
2005	8	13	88
2008	7	7	36
2009	5	8	38

Fonte: São Bernardo do Campo, 2010k

Os dados nos revelam que, enquanto as classes integradas eram gerenciadas pela Seção de Educação Especial (1998 a 2003), seu número aumentou significativamente, pois, conforme vimos no Capítulo 3, os alunos das escolas especiais eram encaminhados para essas

<sup>120</sup> Não localizamos no documento consultado os dados referentes ao período de 1999 a 2002 e os anos de 2006 e 2007.

classes. A partir de 2004, identificou-se um declínio desse número, bem como alterações concernentes aos alunos que a frequentavam.

O Profissional 1 elucidou que, no transcorrer dos anos, o público-alvo das classes integradas passou a ser o de alunos que:

[...] demandavam uma atenção constante! Intensa! e que apresentavam poucas respostas. Em um primeiro momento o grupo de trabalho quase que se inviabilizava. Eu fui [profissional] referência de algumas classes, nas quais eu tinha muita dificuldade em pensar estratégias de linguagem, sabe? Como fazer a interação acontecer? Muito difícil! (PROFISSIONAL 1)

Em 2009, parte da EOT que atuava na Seção do Ensino Fundamental foi destacada para o acompanhamento específico das classes integradas, com o objetivo de que fossem unificadas as propostas de organização e funcionamento das oito classes, que à época, funcionavam em cinco escolas. A equipe conclui que:

[...] a proposta pedagógica do ano letivo de 2009 para todas as classes integradas e o plano individual de cada aluno não foram viabilizados em função das características dos agrupamentos constituídos e da dinâmica do ensino regular que não favoreceu a integração das classes como um todo e de cada aluno em um grupo-classe específico. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010j, p. 2)

A organização dessas classes gerou críticas por parte desses profissionais da EOT. Sendo assim, indicaram que os alunos das classes integradas fossem encaminhados para a classe comum. Sinalizaram, ainda, que para a concretização dessa ação, as classes comuns do ensino fundamental necessitariam funcionar com outra organização de rotina, de tempo e de espaço. De acordo com os mesmos profissionais, a classe integrada não tinha condição de proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos que as frequentavam, além de que, avaliou-se que a própria classe integrada não se integrava à rotina da escola.

Assim, definiu-se pela matrícula dos alunos das classes integradas nos anos/ciclos do ensino fundamental I, de acordo com suas idades. Tal decisão levou em consideração: a) as avaliações da EOT que acompanhou essas classes; b) a avaliação das equipes escolares que tinham tais classes nas escolas em que atuavam; e c) as características individuais e a faixa etária dos alunos que frequentavam as classes integradas (de 9 a 12 anos).

Para realizar tal intento, foi constituído um grupo de trabalho que elaborou um projeto que foi denominado de Transição. De acordo com o Profissional 1, a ideia era a de que os alunos estudassem cada vez mais próximos de suas residências, pois geralmente as classes integradas funcionavam em escolas mais centrais; os alunos, por serem oriundos da

periferia permaneciam muito tempo no transporte, e a família, distante da escola. O mesmo profissional explicou que:

[...] o Projeto Transição foi criado para pensar uma proposta de trabalho de inclusão de ex-alunos da integrada, que a gente entendia que precisavam de um ajuste mais específico na rotina do fundamental, não bastava o que tínhamos construído até aquele momento [...] (PROFISSIONAL 1).

Também relatou que, durante o processo de organização e acompanhamento desse trabalho, ocorreram discussões e foram organizadas as condições para que o processo de inserção do público-alvo das classes integradas nas classes comuns favorecesse situações de aprendizagens. Além da questão estrutural – salas reduzidas, o estagiário de apoio para auxiliar o professor e o professor da educação especial para trabalhar no atendimento educacional especializado e em parceria com o professor da classe comum –, investiu-se em um trabalho sistematizado com o professor da classe comum para que ele pudesse rever um pouco o seu fazer do dia a dia, colocando a pedagogia a favor da inclusão.

Na análise do Profissional 1, a ida dos alunos da classe integrada para a classe comum, explicitou a necessidade de trabalhar com tempos e espaços diferenciados também com o grupo da classe, ampliando assim, os objetivos educacionais para além da transmissão acadêmica. Relatou, ainda, que durante esse processo, foi necessário que as professoras das classes comuns entendessem que os saberes que elas possuíam eram importantes para o trabalho com aqueles alunos, uma vez que elas explicitavam um não-saber para lidar com o público-alvo que passou a compor suas classes.

Em relação aos professores de educação especial, o Profissional 1 destacou que foi necessário investir em sua formação. Eles necessitaram rever suas práticas, pois passaram a atuar não mais em uma perspectiva substitutiva, mas sim colaborativa. Esse professor deparou-se com um não-saber diante das novas exigências que o sistema passou a lhe atribuir.

Podemos notar que houve uma reconfiguração na proposta de atendimento dos alunos das classes integradas, bem como nas formas de atuação das professoras da classe comum e das professoras da educação especial que atuavam nas classes integradas. As ações das professoras da classe comum e da professora de educação especial passaram a conjugar-se e pautar-se em:

- Trabalho colaborativo nas reuniões do coletivo da escola, nas reuniões com familiares e nos contatos com profissionais da saúde.
- Ensino colaborativo como uma parceria de ação pedagógica entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum em sala de aula, nas atividades

extra-classe, nos planejamentos e na reflexão sobre a prática. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010c, s/p)

O professor de educação especial, de acordo com as indicações do Projeto Transição, incorporou em suas atribuições:

- 1) Contribuir na elaboração de projetos de trabalho que favoreçam as aprendizagens de todos os alunos do grupo-classe.
- 2) Oferecer atendimento diário em horário de aula aos alunos inseridos no projeto, propiciando intervenções e atividades intencionais em espaços específicos, assim como em parceria com a professora do ensino comum na sala de aula. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010c, s/p)

Notamos que esse projeto apresentou um diferencial em relação ao que é proposto pela PNEE-EI/08, bem como por outros documentos normativos do governo federal (Res. nº 04/09, Decreto nº 6.571/08<sup>121</sup>), uma vez que foi ofertado aos alunos o atendimento educacional especializado no turno. Este atendimento poderia ser disponibilizado de duas formas:

- Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos no modelo vigente;
- AEE em horário de aula com intervenções e atividades intencionais em atendimentos diários com professora de educação especial, tanto na sala de aula comum quanto em sala de uso específico ou outros espaços. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010j, p. 2, grifo)

O Profissional 1 relatou-nos que as salas de recursos, desde a antiga administração de Willian Dib (PSB-2005/2008), já funcionavam no turno com a justificativa oficial de que a família não mandaria o aluno para o atendimento no contraturno. Explicou-nos a razão pela qual o atendimento educacional especializado foi pensado no turno:

Uma das questões era de que a escola não consegue lidar com aquele aluno o tempo inteiro, então o atendimento foi pensado no turno [...] a gente entendia que no resultado final acabaria sendo mais interessante que esse aluno saísse da classe. Às vezes mesmo ocorrendo as modificações na rotina estes ajustes não eram suficientes para que o aluno não ficasse ocioso ou entrasse em um sofrimento importante a ponto de desestruturar o trabalho da classe como um todo. Então, tudo foi considerado. Há também a questão da professora do especial. Elas, em geral, acreditavam mais no trabalho: na salinha, com material especial, e a oferta do atendimento pensado individualmente. Isso não se muda de uma hora para outra. (PROFISSIONAL 1)

<sup>121</sup> Em 2010 esse Decreto ainda estava em vigor.

Cabe salientar que as saídas do aluno da classe comum eram combinadas em um momento da aula, levando em consideração todos os atores envolvidos.

O relato do Profissional 1 nos mostrou que em um município concreto as propostas foram sendo construídas levando em consideração o contexto e os atores e como resultado final optou-se por ofertar o atendimento educacional especializado no turno. Cabe esclarecer que as ações oriundas do Projeto Transição e a oferta do atendimento educacional especializado no turno foram planejadas para que ocorresse por um tempo determinado.

Assim, as classes integradas deixaram de existir no município de SBC, e tal transformação solicitou o redimensionamento das ações dos diversos atores que compunham o cotidiano escolar. De acordo com o Profissional 1, o espaço formativo delineado para planejar a prática e articular as ações dos diversos atores, sobretudo da professora da educação especial e da classe comum, foi imprescindível para qualificar a prática pedagógica.

#### 4.5.2 A transformação da escola especial

Conforme mencionado, a partir de 2010, o município de SBC passou a ter apenas uma escola especial, a Emebe Marly Buissa Chiedde, que atendia alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007)

O Profissional 1 explicou-nos que, no ano de 2010, foi constituída uma comissão cuja tarefa foi transformar a escola especial pública Marly Buissa Chiedde em um centro de apoio. Relatou-nos que a Diretora do Departamento de Ações Educacionais solicitou a essa comissão que, a partir de 2011, fosse extinta a oferta de escola especial municipal para alunos que completassem 12 anos até dezembro de 2011. Também externou que tal pedido veio ao encontro do seu desejo pessoal e disse-nos que:

[...] o trabalho [da Emebe Marly Buissa Chiedde] era difícilimo, e as crianças realmente bastante comprometidas. Eu sempre avalei os agrupamentos como inviáveis do ponto de vista educacional. A inclusão do Marly [Buissa Chiedde], no Sandra Cruz (a escola fundamental que fica do lado) não acontecia, exatamente como as classes integradas não se integravam na escola regular [...]. A ideia de acabar com o Marly veio a calhar com o meu desejo e fiz de tudo para que isso acontecesse, pelo bem daquelas crianças! Porque tem uma ideia de cronificação e eu não acredito nisso, pois, por mais graves que as crianças sejam, há sempre uma possibilidade de ser melhor. (PROFISSIONAL 1)

Autores como Arretche (2000) e Menicucci (2007) advertem acerca da importância da convergência entre os agentes formuladores e os implementadores em torno da consecução dos objetivos de uma dada política. As mesmas autoras abordam que uma estratégia de incentivos poderá ser o elemento-chave para desencadear a adesão dos agentes implementadores. No caso relatado do município de SBC, identificamos total adesão do ator que foi convocado a colaborar com a tarefa de transformar a escola especial em um centro de apoio, e em nossa visão, os motivos que incentivaram esse profissional nessa tarefa foram suas concepções pessoais.

O Profissional 1 relatou que o Instituto Paradigma solicitou uma comissão com os profissionais da própria SE-SBC para essa tarefa. Assim, formou-se um grupo de trabalho composto por duas fonoaudiólogas e duas psicólogas. Esse grupo realizou análises sobre tudo o que a rede já havia realizado em relação à inserção do público-alvo da educação especial na classe comum, levando também em consideração as ações experienciadas e bem avaliadas do Projeto Transição. Com base nesse histórico, foi escrito o projeto que se denominou Incluindo.

Segundo dados referentes a maio de 2011, o Projeto Incluindo abarcou 14 escolas, 16 professoras da educação especial e 31 professoras do ensino fundamental para efetivar sua operacionalização durante o ano de 2011.

No Projeto Incluindo, havia a proposição de um conjunto de ações destinadas aos alunos que tiveram suas trajetórias escolares exclusivas ou parciais em escolas especiais, objetivando lhes favorecer o acesso e a permanência nas classes comuns. Como resultado dessas ações, os alunos da Emebe Marly Buissa Chiedde foram matriculados nas classes comuns de 14 escolas da rede municipal de SBC.

Indicou-se que o atendimento educacional especializado, tal como no Projeto Transição, também poderia ocorrer no turno, dentro ou fora da sala de aula. Dentro da sala de aula, na forma de ensino colaborativo ou atuação colaborativa (entre as professoras da educação especial e das classes comuns); e fora da sala de aula, o atendimento poderia ser individual, ou com minigrupos da classe nos diversos espaços da escola.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> No Projeto Incluindo havia uma indicação de que o tempo de permanência do professor de educação especial na classe comum não ultrapassasse uma hora, sendo possível que este profissional entrasse na classe até duas vezes por período. Os objetivos desses atendimentos deveriam ser definidos conjuntamente pela professora da classe comum, a da educação especial, e com a participação da equipe gestora, da EOT e da orientação pedagógica.

A implementação desse projeto foi permeada por negociações, tensões e embates, pois, de acordo com o Profissional 1, os profissionais da Emebe Marly Buissa Chiedde não concordavam com o término da escola especial.

[...] a equipe do Marly não queria que ele “morresse” de jeito nenhum. A gente teve que pensar em um projeto que considerasse isso. Para mim foi um aprendizado, porque eu não sou nada política, mas eu precisava ser, senão o Marly ia continuar existindo e aquelas crianças iam perder a oportunidade [...]. O que o Incluindo tinha no projeto inicial e o Transição não, era exatamente a continuidade do funcionamento do Marly em alguns momentos. Os alunos iriam duas vezes por semana no espaço do Marly para fazer um AEE no contraturno. (PROFISSIONAL1)

Esses dados nos revelam o paradoxo presente na constituição de uma política e as estratégias que os profissionais foram utilizando para a consecução dos objetivos planejados, ou seja, para que ocorresse a extinção da escola especial, os profissionais da EOT, necessitaram incluir sua existência na escrita do texto do Projeto Incluindo.

Cotejando o “pedido” dos profissionais da Emebe Marly Buissa Chiedde com as diretrizes federais, concluímos que eles almejavam que a escola especial se transformasse em um centro de apoio, conforme preconiza o art. 5º da Res. nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Assim, a escola passaria a ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos da Emebe Marly Buissa Chiedde que foram encaminhados ao ensino fundamental I. Mas, como nos relatou o Profissional 1, a aposta da comissão que estava à frente dessa tarefa era a de que, na prática, esse contraturno não se efetivaria na escola especial, pois

[...] o que a gente sabia e eu contava muito com isso é que as crianças fazem terapia, têm uma saúde frágil e o serviço do transporte no município não é eficiente. Então tinha tudo para não dar certo, mas estava lá [escrito no papel] e por isso a coisa foi. (PROFISSIONAL 1)

O Profissional 1 explicou-nos que a partir dessas negociações, ou seja, a de a Emebe Marly Buissa Chiedde estar contemplada no Projeto Incluindo como um possível centro de apoio, as ações do projeto foram sendo viabilizadas. Cabe esclarecer que o modelo de centro de apoio planejado e viabilizado pela administração diferia do formato que os professores da Emebe Marly Buissa almejavam, tal diferença será explicitada até o término desta seção.

Outro embate enfrentado nesse processo de transformação/extinção da escola especial referiu-se a um ator que pouco tem aparecido nesse percurso, a família.

O Profissional 1 relatou que houve muita resistência quando o Projeto Incluindo foi apresentado às famílias, pois estas externaram não concordar com a ida de seus filhos para a escola comum. Entretanto, o mesmo profissional, reiterou que os bons resultados das ações realizadas por meio do Projeto Transição fortaleceram a comissão para os embates com os familiares; e nessa arena permeada por conflitos e tensões, a política implantada passou a ser a preferida dos gestores e dos agentes implementadores.

Considerando o público-alvo que a Emebe Marly Buissa Chiedde atendia, perguntamos à Gestora entrevistada se todos os alunos foram encaminhados para a classe comum. Ela nos esclareceu que alguns alunos de 13 e 14 anos não foram encaminhados, uma vez que “são fruto de um processo de segregação de escola especial [...] fazem parte de uma herança histórica, de um momento histórico do município, sendo assim, mantivemos o compromisso com esses alunos” (GESTORA). À época da coleta de dados, junho de 2011, havia um total de 12 alunos que se encontravam na faixa etária escolar e que não foram encaminhados para a classe comum

Em relação aos alunos com surdocegueira ou deficiência múltipla que foram encaminhados para as classes comum, ou já as frequentavam, o Profissional 1 explanou que as equipes que coordenam os projetos (Projeto Incluindo e Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual) vinham pensando em ações articuladas. Porém, salientou que a articulação entre estes dois projetos estava demorando a acontecer. Em sua opinião, seria necessário uma atuação mais operante por parte das gestoras da Seção de Educação Especial que coordenavam os projetos e as equipes.

Já para o Profissional 5, em algumas situações, havia um excesso de profissionais para observar esses alunos. Pelas palavras desse profissional:

Nós temos muitos alunos com deficiências múltiplas e a gente esquarteja o aluno. Vai uma [professora] de DA [habitada em deficiência auditiva] e vê se ele tem problemas auditivos, vai a de DV [deficiência visual] para ver como está a visão e sobra para a de DI [deficiência intelectual] atender.(PROFISSIONAL 5)

Os relatos dos profissionais 1 e 5 explicitam o quanto alguns alunos são desafiadores. Mesmo em um sistema que possui diversos profissionais habilitados/especializados, ainda assim, evidenciou-se a dificuldade que eles vivenciaram para identificar a real necessidade educacional do aluno e definir o profissional indicado para apoiar seu processo de inclusão escolar.



A ida do público-alvo da escola especial para a classe comum, fez com que o Projeto Incluindo abrisse outra vertente de trabalho denominada Atendimento Educacional Especializado – Atendimento Domiciliar. Esta proposta foi planejada para atender alunos impossibilitados de frequentar as aulas devido a problemas de saúde. As restrições podiam ser indicadas por atestados/relatórios clínicos ou pela equipe educacional como uma estratégia temporária de garantia de acesso à educação.

O Profissional 1 esclareceu que o atendimento domiciliar não foi realizado enquanto os alunos frequentavam a Emebe Marly Buissa Chiedde, entretanto, quando foram encaminhados para a escola comum, essa proposta de trabalho passou a ser realizada. Uma professora de educação especial foi destinada para esse trabalho, com o objetivo de “[...] fazer circular na vida da criança o mesmo tema que o grupo classe está trabalhando e de alguma forma ela tem que fazer com que o tema do aluno dela apareça lá na sala de aula.” (PROFISSIONAL 1)

O Atendimento Educacional Especializado – Atendimento Domiciliar, de acordo com o Profissional 1, propiciou o acontecimento de ações interessantes e vem desafiando os envolvidos a pensarem propostas educacionais diferenciadas para os alunos que não podem frequentar a escola devido a intercorrências clínicas.

A partir de março de 2011, o Projeto Transição e o Incluindo convergiram em um único projeto e o nome que passou a representá-los foi o do Projeto Incluindo.

Ao tecer reflexões sobre os projetos Transição e Incluindo, o Profissional 1 destacou como relevante o apoio da SE-SBC “a Secretaria estava apoiando, a gente tinha uma âncora [...] se a Secretaria não sustenta a equipe técnica fica muito fragilizada [...]” (PROFISSIONAL 1)

O mesmo Profissional analisou que o Projeto Transição foi bem sucedido porque era pequeno e abarcava apenas o público circunscrito das classes integradas. Em virtude de este projeto ter sido criado apenas para fazer a “transição” dos alunos da classe integrada para a classe comum, as escolas não podiam indicar alunos.

Já no Projeto Incluindo, de acordo com o Profissional 1, questões administrativas interferiram em sua dinâmica, a começar por sua amplitude (35 alunos e 14 escolas). Os alunos tiveram de ser encaminhados para um número maior de escolas e nem sempre foi possível escolher a escola mais apropriada, pois algumas resistiram à matrícula do aluno e externavam às famílias que o ensino fundamental não tinha o que oferecer a eles.

Ainda em relação a esse projeto, de acordo com o Profissional 1, as gestoras da Seção de Educação Especial, atendendo a solicitação das escolas comuns, solicitaram à

equipe que coordenava o Projeto Incluindo que acolhesse alunos indicados pelas escolas comuns. A equipe manifestou-se contrária a esses encaminhamentos, porém não pode intervir e teve de concordar com a inserção de outros alunos no Projeto Incluindo.

Podemos observar que, com o intuito de inserir o público-alvo da escola especial nas classes comuns, foram planejados projetos diferenciados para assegurar a permanência dos alunos nas classes comuns. Porém, em nossa opinião, há que se ter cautela para que tais projetos não se transformem em “válvulas de escape” para as quais os alunos que não se ajustam à cultura escolar e ao currículo sejam encaminhados.

Outro ponto destacado no discurso do Profissional 1 foi o fato de esses projetos atuarem em uma seção e serem gerenciados por outra. Em sua opinião, o Projeto Incluindo deveria pertencer à Seção do Ensino Fundamental e não à Seção de Educação especial, pois a concretização de algumas ações se efetivou a partir do momento em que a Seção do Ensino Fundamental deu os encaminhamentos, como, por exemplo, um horário de planejamento na carga horária do professor.

De acordo com o Profissional 1, uma parte dos professores da educação especial, sobretudo os últimos que saíram das escolas especiais, depararam-se com inúmeros desafios, especialmente porque não queriam ter saído da escola que atuavam, já que acreditavam naquele trabalho. Assim, na opinião do mesmo profissional, seria necessário ajudá-los a rever grande parte dos conteúdos que fundamenta suas ações. Segundo este profissional “existem conhecimentos, mas eles estão fundamentados em uma outra coluna vertebral, não é a mesma do princípio inclusivo, elas [professoras que atuavam em escola especial] falam de outra educação.” (PROFISSIONAL 1)

Nesse sentido, a EOT que coordenou o Projeto Incluindo organizou encontros formativos com as professoras da educação especial e da classe comum. De acordo com o Profissional 1, estes se revelaram imprescindíveis nesse processo e corroboraram a importância do investimento formativo contínuo, tanto para com o professor da educação especial, quanto para o da classe comum.

Outra ação que foi desencadeada pelos coordenadores do Projeto Incluindo foi a realização de um grupo com pais dos alunos que saíram da Emebe Marly Buissa Chiedde e foram encaminhados para a classe comum. Para o Profissional 1, esta estratégia propiciou discussões sobre a temática da educação inclusiva, bem como oportunizou a socialização de experiências entre as famílias acerca das situações educacionais vivenciadas por seus filhos e por eles no interior das escolas.

Com o intuito de entendermos o “movimento” referente ao número de alunos atendidos na Emebe Marly Buissa Chiedde, apresentaremos a Tabela a 7.<sup>123</sup>

Tabela 7 - Levantamento de dados sobre classes, alunos e professores da Emebe Marly Buissa Chiedde

Ano	Classes	Professores	Alunos	Média Professor/aluno
2009	26	26	125	4.8
2010	14	19	63	3.3
2011	7	9	58	6.4

Fonte: Mapa de movimento da Emebe Marly Buissa Chiedde

Conforme demonstra a Tabela 7, de 2009 para 2010, a Emebe Marly Buissa Chiedde diminuiu em 49,6% o número de alunos atendidos. Conforme vimos anteriormente, no ano de 2010, a faixa etária dos alunos era de 8 a 16 anos. A partir do encaminhamento dos alunos da faixa etária escolar para a classe comum, a Emebe voltou a atender jovens e adultos em oficinas socioeducativas. Assim, em 2011, a idade dos alunos atendidos por essa unidade era de 12 a 26 anos. Na época da coleta de dados, a unidade possuía apenas duas classes com alunos na faixa etária de 12 a 14 anos (totalizando 12 alunos na faixa etária escolar), conforme já mencionado.

Cabe informar que, essa unidade também passou a ofertar cursos para a comunidade tal como as escolas municipais. Como exemplo, podemos citar a reportagem de 4 de fevereiro de 2011, publicada na imprensa oficial do município, segundo a qual a Emebe Marly Buissa Chiedde ofereceria cursos de auxiliar de cozinha, arte e produção de papel. Tais cursos foram ofertados aos munícipes e aos alunos que frequentavam a EJA/elevação de escolaridade com qualificação profissional.

Assim, em relação à transformação da escola especial Marly Buissa Chiedde, poderíamos sintetizar que:

- Foram os profissionais do sistema, a EOT, que ficaram à frente desta tarefa.
- Perspectivas diferentes do que as preconizadas pelo governo federal foram operacionalizadas no plano local, com o objetivo de atender as necessidades específicas dos alunos, ou seja, só o atendimento educacional no contraturno não foi suficiente para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas classes comuns.

<sup>123</sup> Dados coletados em 21 de Junho de 2011.

- Em nossa opinião, o município extinguiu a oferta substitutiva para os alunos em faixa etária escolar, visto que em junho de 2011 apenas 12 alunos (de 12 a 14 anos) frequentavam essa unidade.

- A Emebe Marly Buissa passou a proporcionar atividade socioeducativas para jovens e também a operar nos moldes de uma escola municipal (que oferta cursos para a comunidade)

#### 4.5.3 As salas de recursos

Conforme abordamos anteriormente, a partir de 2004 as salas de recursos passaram a ficar sediadas nas escolas comuns. Na administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012) o município também recebeu as salas de recursos multifuncionais oriundas do MEC.<sup>124</sup>

Em relação ao atendimento educacional especializado das salas de recursos e salas de recursos multifuncionais, a nova administração apresentou os seguintes objetivos:

- *Implementar o atendimento educacional especializado – Deficiência Intelectual nas escolas de ensino fundamental/EJA, considerando:*
- A qualificação dos recursos e apoios necessários ao atendimento do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino;
- Socializar práticas exitosas da rede de ensino.
- *Organizar o AEE em contraturno nos aspectos: estruturais (Sala de Recursos Multifuncionais); formativo: estudos de caso e Planos Individuais de Atendimento; e procedimentais (organização de documentos orientadores do AEE). (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011c, s/p grifo nosso)*

Com o intuito de atingir a consecução desses objetivos, uma das ações realizadas, no ano de 2011, pela Seção de Educação Especial, foi a organização do Projeto Atendimento Educacional Especializado Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental e EJA. Este projeto foi coordenado por quatro psicólogas e duas fonoaudiólogas. Esses seis profissionais atuaram durante o ano de 2011 com cerca de 90 professores de educação especial. Giorgi (2007), em sua pesquisa que versava sobre as salas de recursos do município de SBC, demonstrou que no ano de 2007, 44,5% dos alunos que frequentavam esse serviço eram atendidos em horário de aula. Sendo assim, um desafio que essa nova administração enfrentou foi o de organizar o atendimento em contraturno e não mais no turno.

---

<sup>124</sup> De acordo com um dos documentos institucionais consultado, a partir de 2010, o município teria a implantação de 33 salas de recursos multifuncionais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010a)

O Profissional 5 relatou que, a partir dessa administração que iniciou em 2009, a diretriz passou a ser clara, tanto no que se refere ao público-alvo que deveria ser atendido nas salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais (alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação) quanto ao fato de que esse atendimento deveria ocorrer no contraturno. Todavia, explicou-nos que essa diretriz ao ser implementada no interior das escolas:

[...] quando pergunto para a escola, todas falam que [o atendimento educacional especializado] ocorre no contraturno. Eu acompanho sete escolas, raríssimas são as que dizem que atendem no turno. Os professores de AEE dizem que atendem muitas crianças no turno. Eu penso que tem muita gente sendo atendida no turno [...] porque, se a escola quiser, ela fecha a porta e faz o que ela quer. Ela diz para mim o que eu quero ouvir e na prática ela faz outra coisa. (PROFISSIONAL 5)

Concluimos que, apesar de a diretriz ter sido definida e estar em consonância com o que preconiza o documento orientador da educação especial, a PNEE-EI/08, sua operacionalização pode ocorrer de diversas formas. Tal como nos alerta Marques (2003), as políticas públicas implementam-se em ambientes institucionais e se definem pela interação dos diversos atores nesses ambientes. Por isso, o processo de colocar as políticas em ação merece análise, pois, ao serem colocadas em ação pelos agentes, podem delinear-se de modo diverso ao que fora planejado.

Não podemos deixar de concordar com os apontamentos de Lipsky (1980), uma vez que os profissionais são engrenagens do sistema e possuem certa liberdade; em muitas situações as decisões que tais profissionais tomam e implementam, tornam-se, as próprias políticas públicas. (HAM; HILL, 1996)

Identificamos que, a partir da administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012), ocorreu uma ampliação na oferta do atendimento educacional especializado, pois também passou a ser ofertado para os educandos que frequentam a EJA.<sup>125</sup> Nas palavras do Profissional 5, “[...] desde que essa administração assumiu em 2009, a EJA foi incorporada pela Secretaria da Educação; isso ficava solto, então a proposta foi incorporar o AEE do ensino fundamental à EJA”. (PROFISSIONAL 5)

O relato do profissional supracitado corrobora o ajuste da política local ao que preconiza o documento orientador da educação especial, a PNEE-EI/08, que orienta que “Em

---

<sup>125</sup> Apesar de a oferta do atendimento educacional especializado à EJA aparecer em dois documentos institucionais, SÃO BERNARDO DO CAMPO (2004) e SÃO BERNARDO DO CAMPO (2006), a atual administração identificou que o público-alvo da EJA que frequentava as classes comuns não tinham acesso a esse apoio.

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.” (BRASIL, 2008, p. 16)

Em nossa opinião, foi um grande avanço a atual política propiciar o atendimento educacional especializado para a EJA, ou seja, esse segmento passou a ser contemplado com a possibilidade de recebê-lo,<sup>126</sup> caso o necessitem. Ofertou-se a esse público o que lhes era de direito e não estava sendo viabilizado.

O Profissional 5 externou a existência de uma lacuna teórica no que se refere ao atendimento educacional especializado complementar para a EJA. Em sua percepção, há uma falta de protagonismo nos professores de educação especial e apenas “uma minoria das professoras se arrisca a buscar as diretrizes curriculares da EJA e, em cima das competências descritas, planejar sua intervenção”. (PROFISSIONAL 5)

Em virtude dessa lacuna teórica, o mesmo profissional informou que o Instituto Paradigma vinha fazendo algumas formações e reuniões nessa modalidade de ensino com o intuito de alavancar o trabalho.

Constatamos, com base nos dados expostos pelo Profissional 5, que um número significativo dos professores que passaram a atuar nas salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais era oriundo das escolas especiais, portanto, atuavam na perspectiva de substituir a educação, e não na de complementá-la. Parte deste grupo externava aos coordenadores do projeto suas dúvidas em relação à nova atuação que o sistema lhe atribuía. Sendo assim, conforme relatou o Profissional 5: [...] “esses professores que vieram esse ano têm uma formação muito diversa, um entendimento muito diverso do que é tudo, cada um pensa uma coisa sobre itinerância, cada um pensa AEE de uma forma.” (PROFISSIONAL 5)

Acrescentou ainda que nem mesmo as que faziam a formação no MEC possuíam clareza sobre o seu papel “[...] o que me faz pensar: até que ponto uma formação como essa surte efeito?” (PROFISSIONAL 5).

Assim, os encontros que os coordenadores do projeto Atendimento Educacional Especializado Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental e EJA organizavam com as professoras de educação especial que atuavam nas salas de recursos<sup>127</sup> ou salas de recursos multifuncionais possibilitavam a discussão de temáticas concernentes às suas atuações.

---

<sup>126</sup> O público-alvo da EJA que necessitar do atendimento educacional especializado poderá ser atendido no contraturno ou em uma pré-aula – que é ministrada antes da aula. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011d).

<sup>127</sup> De acordo com o Profissional 5, havia cerca de 90 professores que atuavam nas salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais. Para a execução dos encontros formativos, esse grupo de professores foi dividido em 4 grupos. Cada três coordenadores atuavam com dois deles.

O Profissional 5 relatou-nos que os dois grupos que foram coordenados por ele (e por mais uma psicóloga e uma fonoaudióloga) iniciaram discussões sobre os critérios que subsidiavam a inserção do aluno no atendimento educacional especializado. Relatou-nos ainda estar surpreso com as inúmeras práticas que ocorriam no interior das escolas referentes a inserção do aluno no atendimento educacional especializado e foram relatadas pelas professoras de educação especial, a saber:

[...] entra no AEE porque a escola pressiona, a diretora dá uma lista e não deixa o professor de AEE opinar, outras [escolas] seguem as indicações da educação infantil. Temos situações em que os professores da escola fazem força para colocar nas salas de recursos alunos que estão “parados” nas aprendizagens. [São inseridos no AEE] alunos que vêm [transferidos] de outras escolas, porque se na outra escola ele frequentava sala de recursos, automaticamente ele entra sem avaliação. (PROFISSIONAL 5)

Podemos verificar, por meio deste relato, a multiplicidade de interpretações e as diversas formas que as unidades escolares vão encontrando para definir quais os sujeitos que serão encaminhados para o atendimento educacional especializado, o que nos alerta sobre a necessidade de empreendermos estudos a respeito dessa temática, que, do nosso ponto de vista, não é tão simples.

Porém, mesmo com todas essas situações, tanto o Profissional 5 quanto a Gestora entrevistada expuseram nas entrevistas que as escolas têm delimitado cada vez mais os encaminhamentos para o atendimento educacional especializado, buscando seguir as diretrizes veiculadas.

Podemos depreender, com base nas explanações do Profissional 5, que existe uma tentativa dos professores de educação especial de tentar se adequar às solicitações do sistema, porém, esses profissionais necessitam construir o que é atuar em um atendimento complementar à educação, pois não se muda uma história e um modo de operar simplesmente com normativas e diretrizes.

No que diz respeito às contribuições que esse ator, professor de educação especial que atua nas salas de recursos do ensino fundamental e da EJA, vem ofertando às escolas, o Profissional 5 relatou que, em sua percepção, o fato de esses professores estarem próximos à escola as tranquiliza, pois

[...] uma escola que não tem um professor de AEE, e ela tem alunos muito comprometidos, os professores [da classe comum] vão ficando numa angústia tamanha. Essa angústia tem efeitos: de paralisia do professor, de sobrecarregar o ombro do aluno com uma demanda que ele não dá conta, [...] então quando tem um professor de AEE, a escola fica mais tranquila. (PROFISSIONAL5)

Também complementou que esse processo de construção de uma educação inclusiva, no município de SBC, ocorre há anos, e os professores de educação especial fazem parte dessa história. Contudo, externou que, em sua opinião, seria possível prescindir desse profissional:

[...] não precisaríamos deles, mas nós os temos, 180 [professores de educação especial]. Temos que conseguir fazer com que eles desenvolvam um bom trabalho. O trabalho que eles fazem eu penso que é de responsabilidade do professor de ensino comum, investigar como o aluno aprende é de responsabilidade de cada professor, não é do professor de educação especial. Mas esse é o cenário que temos, acho que é um cenário de transição. (PROFISSIONAL 5)

No documento “Diretrizes para ingresso no [Atendimento Educacional Especializado] AEE e indicação de profissional de apoio”, o sistema indica que, em relação aos alunos que apresentam “Deficiência mental/intelectual, TGD e altas habilidades/superdotação” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011b, p. 5), o professor de educação especial que atua no ensino fundamental deveria:

- Apoiar o professor da sala de aula comum quanto ao plano de trabalho para o aluno, articulando com o Projeto Político Pedagógico da escola.
- Atender alunos em sala de recursos multifuncionais e contraturno.
- Atender alunos da EJA em contraturno ou pré-aula (antes do horário de início do período regular de aula). (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011b, p. 5)

No excerto supracitado, a área da deficiência mental/intelectual apareceu junto com TGD e altas habilidades/superdotação. Perguntamos à gestora por que os professores habilitados/especializado na área de deficiência mental são designados como responsáveis por atender TGD e altas habilidades/superdotação, e ela nos explicou que:

[...] demos continuidade ao histórico da rede, não mexemos nesse histórico e ainda não chegamos a um afinamento da discussão [...] Um grande desejo da Secretaria de Educação é de trabalharmos em rede (sem ter essas divisões por deficiências, mas essa transformação é um processo que ainda não conseguimos na educação especial, com o número de profissionais e com o histórico de educação especial que São Bernardo possui. Ainda precisamos avançar na discussão sobre outras formas e estratégias de trabalho que transponham o saber já constituído. (GESTORA)

Apesar de a atual administração ter dado continuidade ao histórico da rede, temos dúvida se o professor que foi habilitado/especializado na área da deficiência mental possui competência técnica para atuar também com alunos que apresentam TGD e altas



habilidades/superdotação. Se tomarmos como exemplo apenas a área de deficiência mental, de acordo com o documento veiculado pelo governo MEC/Seesp e escrito por Batista e Mantoan (2005), a deficiência mental em si constitui-se num impasse tanto para o ensino da escola comum, quanto para a definição do atendimento educacional especializado. Para as autoras, essa deficiência é uma interrogação e deve ser objeto de estudo para várias áreas de conhecimento. Assim, do nosso ponto de vista, essa mesma premissa se aplica às categorias TGD e altas habilidades/superdotação. Contudo, entendemos que, nesse momento, foi a escolha possível.

A Gestora entrevistada externou ainda que, para 2012, dentre as formações planejadas está previsto a de altas habilidades/superdotação.

De acordo com a PNEE-EI/08, em 2005, ocorreu a implantação dos núcleos de atividade das altas habilidades/superdotação nos estados e no Distrito Federal, e esses se constituem em “centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores [...]” (BRASIL, 2008, p. 12). O art. 7º da Res. nº 4/2009 também orienta sobre as atividades de enriquecimento curricular, desenvolvidas nas escolas públicas de ensino regular em interface com núcleos de atividade das altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior.

Pela análise que fizemos, até o término desta pesquisa, apesar de as altas habilidades/superdotação aparecerem mencionadas nos documentos institucionais dessa administração que se iniciou em 2009, ainda não foi viabilizada nenhuma ação ou projeto específico voltado a esse segmento. Os alunos com TGD também aparecem mencionados nos documentos; para atendê-los, a EOT vinha realizando formações com os professores de educação especial.

Em síntese, a partir de 2009, o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais passou a destinar-se a alunos com deficiência intelectual/mental, TGD e altas habilidades /superdotação em consonância com o que preconiza as orientações e diretrizes federais, ou seja, o município definiu que passaria a atender apenas o público-alvo supracitado. A diretriz passou a ser de que o atendimento educacional especializado ocorresse apenas no contraturno, de forma a complementar/suplementar a educação. Porém, com base nos dados coletados, identificou-se que, apesar de as diretrizes serem claras, em algumas situações, no interior das escolas elas operacionalizavam-se de acordo com as concepções dos seus agentes em discordância com as diretrizes do sistema. Desvelou-se que alunos que não faziam parte do público-alvo da

educação especial ainda eram direcionados para receber apoio no atendimento educacional especializado. Este, em algumas situações, podia ocorrer no turno.

Em contrapartida, evidenciou-se que a tendência que vinha sendo construída no sistema de ensino SBC era a de os atores locais se adequarem às perspectivas veiculadas pelo governo local, estas em consonância com as diretrizes federais.

#### 4.5.4 Atendimento educacional especializado na educação infantil: a descentralização do Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado

Conforme vimos no capítulo anterior, desde sua criação esse serviço vivenciou uma série de reformulações e, a partir de 2006, passou a funcionar no Complexo Padre Aldemar Moreira. Esse centro atendia alunos com distúrbios neuromotores, deficiência múltipla, TGD e atrasos significativos da aprendizagem.

A partir de 2010, o Cmape deixou de funcionar como um centro de apoio e foi o primeiro recurso a ser descentralizado, ou seja, deixou de possuir sua sede própria no complexo Padre Aldemar Moreira. Em 2011, as professoras de educação especial que atuavam nessa unidade passaram a ter a sua sede em uma das escolas de educação infantil e a realizar o ensino itinerante<sup>128</sup> em um conjunto de escolas que lhes foram atribuídas (escolas de abrangência).

Perguntamos à Gestora entrevistada o que objetivou essa descentralização e ela relatou que o intuito da descentralização foi que o serviço estivesse próximo ao município, em sua comunidade. Disse-nos que há tempos alguns profissionais questionavam se esse atendimento era clínico ou pedagógico, e “Sendo assim, a Secretaria de Educação, em atendimento à diretriz municipal de territorialidade<sup>129</sup> e descentralização, define que todo atendimento educacional deve chegar e permanecer na escola”. (GESTORA)

A partir dessa descentralização, a nova administração anunciou como objetivos:

*Reorganizar o atendimento educacional especializado na educação infantil, tendo como orientação:*  
- a descentralização de serviços especializados garantindo acesso e permanência;

<sup>128</sup> O ensino itinerante é uma modalidade de recurso considerada como auxílio especial, que se caracteriza pela prestação de serviços por um professor especializado ao público-alvo da educação especial que se encontram matriculados em escolas públicas comuns. Os professores itinerantes visitam diversas escolas onde prestam atendimento aos professores e alunos. (MAZZOTTA, 1982).

<sup>129</sup> De acordo com a Gestora entrevistada territorialidade significa o mapeamento de um território, de uma comunidade, na perspectiva de identificar quais os serviços que ali estão ou não disponíveis e quais são necessários àquela população; objetiva-se visualizar como estes serviços podem compor uma rede de atendimento e, no caso da educação, contribuir para o acesso, permanência e qualidade.

- garantir as especificidades da educação infantil enquanto área de ensino e quanto as características do desenvolvimento infantil. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011c, s/p, grifos nossos)

Com o intuito de realizar tal reorganização foi montado um projeto denominado Atendimento educacional especializado – Deficiência Intelectual – na educação infantil. Esse projeto foi coordenado por três psicólogas e uma orientadora pedagógica.

Identificamos que, em relação ao atendimento educacional especializado destinado às crianças de zero a seis anos que frequentavam esse centro e a escola comum, o município manteve a indicação de que esse apoio fosse ofertado no turno, por meio da ação do professor itinerante.

A Gestora entrevistada abordou que, em relação ao atendimento na educação infantil para a área de deficiência intelectual, a SE-SBC, ainda não havia adotado a perspectiva de atendimento no contraturno e este assunto estava sendo discutido. Complementou dizendo que “Nesse momento, a opção é que o atendimento educacional especializado aconteça na escola, portanto é na escola que todos os recursos e apoios devem se constituir.” (GESTORA)

De acordo com o documento “Diretrizes para ingresso no [Atendimento Educacional Especializado] AEE e indicação de profissional de apoio”, indica-se ao professor de atendimento educacional especializado que atua na educação infantil:

Atender em contraturno após discussão e anuência entre equipe escolar e equipe de orientação técnica e pedagógica

OBS: *Neste momento indicamos que todas as ações aconteçam no horário de aula do aluno* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011 C, s/p, grifo nosso)

Notamos que o documento, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade para que ocorra o atendimento no contraturno, indica que esse atendimento ocorra no turno.

De acordo com o Profissional 4 que foi entrevistado, a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno tem gerado muita polêmica e discussão entre os professores de educação especial que atuam na educação infantil e os coordenadores do Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência intelectual na Educação Infantil, uma vez que existiam posições divergentes entre os que defendem e os que não concebem tal oferta. Segundo o Profissional 4:

[...] há professores que acreditam na possibilidade [de oferta de atendimento educacional especializado] em contraturno na educação infantil e pelo que

observamos são professoras que têm experiência e muito conhecimento em relação a esse trabalho com a criança, em identificar os focos [de intervenção], as necessidades. (PROFISSIONAL 4)

Já outros professores e coordenadores do projeto defendem uma intervenção colaborativa entre o professor da educação especial e da classe comum e questionam a oferta do atendimento em contraturno. Esses profissionais argumentavam que, ao se ofertar o atendimento educacional especializado no contraturno, confirmava-se que a falta estava na criança e escondiam-se discussões maiores sobre as concepções e tempos de infância, o currículo, os contextos vivenciais e as práticas escolares.

As considerações sobre encaminhar ou não os educandos para determinados apoios, sempre se fizeram presentes quando o aluno em pauta pertence ao público-alvo da educação especial. Mazzotta (1982), desde o início da década de 1980, teorizou sobre essa questão elucidando que a educação da pessoa com deficiência pode ocorrer utilizando os mesmos recursos e serviços que geralmente são organizados para todos, ou fazer uso de auxílios e serviços especiais.

Parece-nos que a discussão sobre a oferta do contraturno polariza-se de forma dicotômica; e em nossa opinião, não se trata de posicionar-se contra ou a favor, mas de desenvolvermos processos avaliativos acerca dos sujeitos concretos para que se defina se tais sujeitos necessitam ou não de apoio e de qual tipo.

Concordamos com Hoffman (2007, p. 14) de que nenhuma atenção aos alunos pode ser considerada em demasia, quer seja por meio das estratégias realizadas em sala de aula, por meio das discussões em conselhos de classe ou de apoios pedagógicos de qualquer natureza. A autora ainda argumenta que perder tempo” [...] é não fazer a intervenção pedagógica no tempo certo.”

Tais como as professoras das salas de recursos do ensino fundamental e da EJA, as professoras que atuam na educação infantil, além dos alunos com deficiência intelectual, também eram responsáveis pelo acompanhamento aos alunos com TGD e altas habilidades/superdotação

Sobre a solicitação do acompanhamento do professor de educação especial aos alunos da educação infantil, o Profissional 4 relatou que estes profissionais eram acionados pelas escolas e realizavam observações e discussões com os atores envolvidos neste processo (equipes gestoras, EOT e orientadoras pedagógicas) para posteriormente definir se o aluno seria ou não acompanhado. Explicou ainda que as professoras de educação especial eram

solicitadas a observar uma diversidade de crianças, ou seja, as que não se enquadravam nas questões sensoriais.

Acerca de tal situação, o Profissional 4 esclareceu que:

[...] o professor mais experiente consegue se organizar perante a isso, pensar, e organizar os focos de acompanhamento, deixar mais claro à escola onde está localizada a real necessidade do AEE. Nem todos os professores conseguem ter este manejo dentro da escola, então, quando as demandas chegam, alguns se sentem reféns das situações. (PROFISSIONAL 4)

O Profissional 4 explanou em seu discurso sobre a dificuldade que é vivenciada pelos profissionais para definir o público-alvo que, de fato, deveria se beneficiar do atendimento educacional especializado na educação infantil.

Sobre os professores da educação especial que na época atuavam na educação infantil, o Profissional 4 elucidou que, era um grupo heterogêneo com experiências diversas, convocados a contribuir com o processo de inclusão escolar. Na análise desse profissional, a contribuição dos professores ficava muito balizada pela experiência e o processo formativo que cada profissional vivenciou ou buscou individualmente. Explicou-nos que as professoras que já possuíam um percurso na educação infantil eram experientes e traziam muitas contribuições ao grupo; as que atuavam nas salas de recursos do ensino fundamental trouxeram um modo de atuar e de certa forma transpunham para a educação infantil este fazer. Já as professoras oriundas da escola especial eram as que mais externavam suas inseguranças e demonstravam querer conhecer mais e construir esta experiência. Relatou ainda que “tem sido um grande ganho para este [último] grupo de profissionais, pois estão mais abertas.” (PROFISSIONAL 4)

O Profissional 4 explanou que, em sua opinião, estava sendo enriquecedor desenvolver ações conjuntas com os diversos profissionais que acompanhavam as escolas da educação infantil, bem como a socialização de saberes que era viabilizada.

Em relação às dificuldades vivenciadas, de acordo com o Profissional 4 as professoras de educação especial trouxeram queixas sobre a falta de decisão em âmbitos que afetavam seus trabalhos. Externaram ainda que, por pertencerem a duas seções, identificavam a falta de articulação entre estas.

Conforme vimos nas fontes documentais, o Cmape possuía um atendimento de zero a três anos destinado às crianças que não frequentavam a escola comum. A partir de 2010, esse serviço não foi mais ofertado. A PNEE- EI/08 indica que:

Do nascimento aos três anos o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008, p. 16).

A esse respeito, a Gestora entrevistada esclareceu que:

São Bernardo tem feito um grande investimento na atenção básica de saúde. Temos instituído a interface entre saúde e educação, principalmente na constituição de redes de proteção, porém cuidando sempre para que a saúde, a clínica não substitua a educação nem a educação ocupe o lugar da saúde, porém se complementem. A grande preocupação que existe tanto por parte da Secretaria de Saúde quanto da Secretaria de Educação é para constituirmos um trabalho que garanta a especificidade de cada área, evitando a mistura histórica principalmente entre educação especial e saúde. (GESTORA)

Considerando que em 2012 será o último ano da administração Luiz Marinho (PT-2009/2012), do nosso ponto de vista, algumas ações já deveriam ter sido delineadas. Caso o partido não se reeleja, o vácuo deixado pela não implementação de uma política voltada para esse segmento da população poderá acarretar a extinção desse atendimento.

A nosso ver, essa administração possui as condições ideais para implementar o que a gestora apontou no excerto supracitado, uma vez que no Cimeb Padre Aldemar Moreira já se encontram profissionais da área da saúde e da educação. Em nossa opinião, as iniciativas que se dirigem à primeira infância são primordiais, pois não temos tradição em dar atenção a essa etapa do desenvolvimento; as ações públicas convergem-se prioritariamente à faixa etária que abrange o ensino fundamental. Nesse sentido, em 1991, esse município destacou-se por ter implantado ações voltadas para esse segmento e, do nosso ponto de vista, caso se efetive a extinção desta oferta pública, vivenciaremos um retrocesso.

Em relação ao Cmape e seus atendimentos, poderíamos sintetizar que:

- Deixou de ser um centro de apoio e a sede das professoras de educação especial que atuavam nesse centro passou a ser a escola comum.
- Houve a continuidade do apoio às crianças da educação infantil, por meio da ação do professor itinerante.
- Cessou a oferta de atendimento de zero a três anos e ainda se planeja uma ação entre a saúde e a educação.
- O atendimento educacional especializado no contraturno estava sendo discutido pelos atores locais, pois a perspectiva enfatizada vinha sendo a do apoio no turno, por meio da ação do professor itinerante.

#### 4.5.5 A descentralização do Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva

Conforme vimos no capítulo anterior, esse centro de apoio constituiu-se no município como uma referência no atendimento às pessoas com deficiência visual. Desde sua criação, teve sua sede em vários locais e, a partir de dezembro de 2009, passou a funcionar no Cimeb Padre Aldemar Moreira.<sup>130</sup> Durante o ano de 2010, esse centro funcionou no Cimeb Padre Aldemar Moreira e em 2011 ocorreu sua descentralização.

Em 2009 e 2010, as formações que eram ofertadas à rede e ministradas pelos professores desse centro foram mantidas, e, conforme demonstram os documentos institucionais (informativo 09/2009 e rede 151/2010), em 2009 foram ofertados à rede os cursos: Vamos Brailhar, Soroban e Em foco.<sup>131</sup> Em 2010, além dos três cursos supracitados houve o acréscimo do curso de orientação e mobilidade. A partir de 2011 não localizamos informações sobre tais formações.

Em 2011, a partir da descentralização desse centro de apoio, a Seção de Educação Especial anunciou como objetivos:

Reorganizar o atendimento educacional especializado – Deficiência Visual, tendo como orientação:

- A descentralização de serviços especializados garantindo acesso e permanência;
- A ampliação do atendimento educacional especializado – DV [deficiência visual], com a mesma qualidade que o serviço centralizado. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011c, s/p).

Com o intuito de atingir tal objetivo, foi organizado pela Seção de Educação Especial o Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual, coordenado por dois psicólogos, duas fonoaudiólogas e uma orientadora pedagógica. O Profissional 2, que foi entrevistado, relatou que, em virtude de 2012 ser o primeiro ano em que o serviço de atendimento às pessoas com deficiência visual passou a funcionar de forma descentralizada, as gestoras da Seção de Educação Especial solicitaram a essa equipe que coordenou o projeto que acompanhasse o processo de descentralização.

De acordo com o mesmo profissional, houve a continuidade dos atendimentos aos munícipes. Uma parte do trabalho que era destinado aos jovens e adultos continuou a funcionar no Cimeb Padre Aldemar Moreira, sendo realizada pelos mesmos profissionais do

---

<sup>130</sup> Informação veiculada no Informativo 131/09.

<sup>131</sup> Curso sobre a baixa visão.

centro de apoio e com os mesmos procedimentos. Já o atendimento educacional especializado que era destinado aos alunos com deficiência visual da educação infantil, ensino fundamental e EJA foi deslocado para as escolas comuns.

O Profissional 2 nos relatou que o atendimento às crianças de zero a três anos teve continuidade e passou a ocorrer ou na escola em que o aluno era matriculado, ou na escola em que o professor de deficiência visual tinha sua sede.

Perguntamos ao profissional entrevistado sobre o projeto específico do centro de apoio que era destinado ao atendimento de crianças/jovens com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, e nos foi esclarecido que:

Existem discussões no próprio grupo de professores sobre a necessidade de alguns profissionais serem destacados para o atendimento de crianças com múltipla deficiência e com surdocegueira. Essa também é a indicação da equipe que acompanha o projeto do DV [deficiência visual], até agora, a Secretaria [SE-SBC] não tem se colocado favorável a este procedimento. (PROFISSIONAL 2)

A esse respeito, a Gestora entrevistada mencionou que:

Desde 2010, os professores de educação especial estão tendo formação específica sobre surdocegueira e deficiência múltipla. Sabemos que apenas a formação não garante a qualidade do trabalho. Portanto, estamos em período de avaliação junto a formadora para elencarmos os problemas que ainda temos e quais encaminhamentos iremos propor para 2012. Junto com a formação dos professores fizemos também investimento na formação dos profissionais de apoio, motoristas e acompanhantes, as quais serão mantidas, considerando que a formação precisa ser continuada. Sendo assim, mantêm-se a definição de que todos sejam atendidos na escola e que os recursos sejam disponibilizados na escola comum. (GESTORA)

A mesma Gestora informou que, para 2012 haveria a continuidade da assessoria com uma profissional que é referência na área de surdocegueira/deficiência múltipla sensorial. Objetivava-se, além da oferta de formação continuada, propiciar a discussão dos planos de atendimento educacional especializado e a supervisão do trabalho em *locus*, nas unidades escolares.<sup>132</sup>

Para responder às especificidades dos alunos com surdocegueira e deficiência múltipla, o Profissional 2 esclareceu que:

---

<sup>132</sup> Essa formação envolverá três dimensões: 1) Formação para os gestores dos 25 municípios de abrangência do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 2) Formação para professores de AEE que atendem alunos com surdocegueira/deficiência múltipla no município de São Bernardo do Campo e nos 25 municípios de abrangência 3) Formação no local de trabalho dos professores e alunos com surdocegueira/deficiência múltipla em escolas da nossa rede de ensino. De acordo com a gestora, a referida formação faz parte de um redimensionamento do financiamento do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade.



[...] a gente tem tentado que diferentes professores, das diferentes áreas, tanto da deficiência visual quanto da auditiva e da intelectual, participem de uma avaliação em conjunto. Então, se decide qual o profissional que melhor atende às necessidades daquele aluno, mas a gente sabe que isso não dá conta do que precisaríamos. (PROFISSIONAL 2)

Arretche (2000) nos chama a atenção acerca dos interesses e concepções ideológicas que envolvem os diversos agentes envolvidos na implementação de uma política ou programa público, e que dificilmente, tais concepções serão inteiramente coincidentes. Nessa perspectiva, podemos identificar, com base nos dados supracitados, que os profissionais que coordenavam o Projeto Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual e o grupo de professores da área de deficiência visual defendiam uma forma específica de atuação em relação aos alunos com deficiência múltipla sensorial e surdocegueira, já a perspectiva encaminhada pelos gestores vinha se pautando no investimento formativo. Assim, entendemos que se delineia certa divergência entre o ponto de vista dos profissionais e o dos gestores.

No recorte de tempo em que essa pesquisa foi realizada, de 2009 a 2011, evidenciou-se que, apesar de o princípio de descentralização ser interessante, uma vez que visava a aproximar os serviços do município, tal ação de descentralizar desencadeou efeitos não esperados. De acordo com o Profissional 2:

Não é uma opinião só minha, mas uma opinião tanto dos professores quanto dos outros técnicos. De fato, o que moveu este processo, que é o atendimento dos alunos em sua própria escola ou o mais próximo possível a ela, não tem acontecido. Existe uma dificuldade no transporte dos alunos e muitas vezes eles acabam tendo que se locomover a uma distância igual ou até maior, dependendo do percurso, do que a que eles deveriam se locomover para virem todos ao mesmo Centro. A descentralização não tem atendido aquilo que era a meta principal da administração, acho que este é o maior problema. (PROFISSIONAL 2)

Outra questão abordada referiu-se ao não provimento das questões estruturais concernentes a esse novo modelo de trabalho, pois, a partir do momento em que houve a descentralização, necessitou-se de uma estrutura maior para propiciar o atendimento aos municípios nos diversos pontos do município. Pelas palavras do profissional 2:

Enfrentam-se dificuldades, pois o Centro de Apoio mantinha uma estrutura para o atendimento em termos de: sala, materiais que eram disponibilizados; a própria organização da rotina do professor que, [com a descentralização] tem que ser outra. Os professores deixam de contar com o mesmo número de materiais que eles tinham disponíveis e passam a dividir o espaço de atendimento com outros professores de AEE. Tal divisão tem trazido alguns problemas, como, por exemplo, a dificuldade em confeccionar materiais, pois há um curto período de trabalho deste professor

[destinado para esta ação]. Antes, os professores confeccionavam o material em um local com tudo organizado e agora eles precisam fazer [essa tarefa] nos espaços disponíveis da escola. Outro problema refere-se à locomoção dos professores entre as diferentes escolas que eles atendem. A Secretaria não encontrou ainda uma forma de organizar tal problemática, quer seja oferecendo transporte ou arcando com os custos desse transporte para o professor se locomover até as diferentes escolas. Acho que esses são os principais problemas. Esse princípio da descentralização seria um ganho se tivesse se efetivado de fato. A proximidade [de atendimento] para os alunos representaria um ganho para o usuário do serviço, mas ainda não se efetivou. (PROFISSIONAL 2)

Com base no exposto, podemos concluir que a diretriz da descentralização ao ser implantada não se efetivou da forma como fora planejada e acarretou efeitos inesperados. Concordamos com o Profissional 2 e com a Gestora entrevistada que seria um ganho se os serviços fossem ofertados na comunidade do cidadão, porém, a descentralização ao ser implantada, fez emergir uma série de fatores, sobretudo em relação ao provimento de questões estruturais.

Conforme explicita Arretche (2000), muitas coisas falham entre o momento em que uma dada política é formulada e o momento em que é colocada em ação, pois a formulação de uma dada política ocorre em um contexto não totalmente conhecido pelos decisores, e eles, em muitas situações, não possuem as informações necessárias sobre a realidade em que se pretende interferir. Sendo assim, em meio a esse contexto desconhecido, concepções divergentes entre decisores e implementadores, buscou-se constituir um novo formato de atendimento às pessoas com deficiência visual.

A Gestora demonstrou conhecer as problemáticas abordadas e explanou que sempre que ocorrem mudanças a primeira questão que emerge refere-se à estrutura, porém, em sua visão, a lógica não seria a de transpor o trabalho que era feito no centro de apoio à escola, pois são trabalhos de naturezas distintas. Relatou que esse processo tem sido acompanhado e essa nova forma de operar está sendo avaliada.

Com relação aos avanços, a Gestora entrevistada analisou que:

[...] é possível afirmar que atualmente os atendimentos já estão mais relacionados às práticas do cotidiano escolar, às necessidades dos professores da escola comum e dos alunos público-alvo, da educação especial, conseqüentemente, passando a compor com maior intencionalidade os [Projetos Políticos Pedagógicos] PPPs (GESTORA).

A nosso ver, as afirmações apontadas pela gestora poderiam suscitar outra pesquisa, pois seria extremamente relevante verificar em que medida esses serviços foram

incorporados aos projetos políticos pedagógicos das escolas e quais as contribuições que estão oferecendo ao contexto escolar.

Em relação à atuação do professor de educação especial, na opinião do Profissional 2, os professores que atuam na área de deficiência visual são os que mais conseguem atender as necessidades dos alunos e contribuir com a inclusão escolar:

[...] os professores da área de deficiência visual são aqueles que hoje conseguem melhor atender às necessidades dos alunos, até porque é um diagnóstico específico e tem diretrizes que são mais claras para o trabalho. Vejo que esse grupo tem uma eficiência maior, não pela característica do grupo, mas pela característica do público que ele atende. Acho que a grande dificuldade encontra-se nos professores da área da deficiência intelectual, porque na realidade, eles atendem todos os outros quadros que não são de deficiência visual e auditiva, eles não se pautam apenas no atendimento da deficiência intelectual, que já seria difícil. (PROFISSIONAL 2)

Em relação à descentralização do centro de apoio, apesar de o documento orientador da educação especial, a PNEE-EI, e o art. 5º da Res. nº 04/2009 não se oporem a viabilização do atendimento educacional especializado em centros especializados e apesar de os Decretos nº 6.571/08<sup>133</sup> e nº 7.611/11 financiarem os referidos atendimentos, a opção da administração foi pela descentralização. A implementação dessa ação demonstrou não ser tarefa fácil e apesar do investimento formativo que a administração vinha desencadeando, ela ainda continuava como um objetivo a ser perseguido “A ampliação do atendimento educacional especializado – DV [deficiência visual] *com a mesma qualidade* que o serviço centralizado.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011c, s/p, grifo nosso).

Assim, sintetizando esse processo de descentralização em relação aos atendimentos que eram ofertados pelo Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva, identificamos que:

- Houve a continuidade dos atendimentos à comunidade (jovens e adultos) no Cimeb Padre Aldemar Moreira.
- O atendimento educacional especializado complementar à educação realizado por esse centro passou a ser ofertado nas escolas comuns.

#### 4.5.6. A educação de surdos

Nesta seção, abordaremos como foi organizada a educação de surdos no municí-

<sup>133</sup> Conforme vimos no Capítulo 2, o Decreto nº 6.571/08 vigorou de 17 de setembro de 2011, e foi revogado em 17 de novembro de 2011, com a promulgação do Decreto nº 7.611/11. Assim sendo, à época da descentralização desse centro o Decreto em vigor era o 6.571/08.

pio de SBC, no recorte temporal de 2009 a 2011. Inicialmente, explanaremos sobre a manutenção da Emebe Neusa Bassetto e, posteriormente, sobre a ampliação do atendimento educacional especializado complementar que passou a ser ofertado da educação infantil à EJA.

#### 4.5.6.1 A Emebe Neusa Bassetto

No que tange a essa escola, a primeira modificação realizada pela nova administração foi em relação à composição da equipe. Em 2008, a escola possuía uma equipe gestora escolar<sup>134</sup> e a EOT que ficava sediada na escola. Esta equipe era composta por duas orientadoras pedagógicas habilitadas na área de deficiência da audiocomunicação, duas fonoaudiólogas e uma psicóloga.<sup>135</sup> A partir de 2010, as duas orientadoras foram atuar na Seção do Ensino Fundamental, e as psicólogas e fonoaudiólogas passaram a ter sua sede de trabalho no Cimeb Padre Aldemar Moreira.

Assim, a partir de 2010, essa escola passou a ter a mesma configuração que as demais escolas da rede, com uma diretora, uma professora responsável pela direção e duas coordenadoras pedagógicas.

Com o intuito de visualizarmos o número de alunos que essa unidade atendia desde 2009, apresentaremos a Tabela 8.<sup>136</sup>

Tabela 8 - Levantamento de dados sobre classes, alunos e professores da Emebe Neusa Bassetto

Ano	Classes	Professores	Alunos	Média de alunos/professor
2009	39	38	186	4.8
2010	27	35	162	4.6
2011	22	34	163	4,7

Fonte: Mapa de movimento da Emebe Neusa Bassetto

Conforme é possível observar, o número de alunos atendidos nessa Emebe continuou praticamente estável. Identificamos uma diminuição de apenas 12,9% dos alunos

<sup>134</sup> Composta por: diretor e professor assistente de direção.

<sup>135</sup> A assistente social, a fisioterapeuta e a terapeuta ocupacional atuavam mediante a solicitação da escola.

<sup>136</sup> Os dados foram coletados em 20 de Junho de 2011.

entre os anos de 2009 e 2011. A escola continuou atendendo o mesmo público-alvo, ou seja, não se configurou como uma escola para alunos mais graves ou com múltipla deficiência.

Os documentos orientadores e normativos do governo federal (BRASIL, 2008; 2008a; 2009) vinham até 17 de novembro de 2011 (antes da promulgação do Decreto nº 7.611/11), anunciando duas tendências: 1) o *locus* de atendimento ao público-alvo da educação especial a ser realizado na classe comum; e 2) o financiamento destinado apenas aos serviços especializados que atuavam na perspectiva de complementar/suplementar a educação.

Conforme já mencionado, a PNEE-EI/08 orienta que a educação de surdos seja realizada na classe comum e que o atendimento educacional especializado “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”. (BRASIL, 2008, p. 16)

Constatamos por meio desta pesquisa que a Emebe Neusa Bassetto foi a única escola especial substitutiva que foi mantida no município de SBC. Perguntamos à Gestora entrevistada o porquê de tal decisão e ela nos esclareceu que:

A Secretaria de Educação tem tomado muito cuidado em relação aos encaminhamentos das discussões sobre a educação para surdos. Mantivemos a escola especial Neusa Bassetto na organização que ela tinha, entretanto a Secretaria de Educação tem acompanhado os diversos fóruns e discussões nacionais e estaduais que vem acontecendo em torno desse tema – temos acompanhado e optado, neste momento, por uma manutenção da escola Neusa Bassetto [...]. Dentro da secretaria [SE-SBC] ainda estamos discutindo qual será a proposta de educação para surdos, considerando o conhecimento acumulado pela educação especial em articulação com uma perspectiva inclusiva. (GESTORA)

Aqui temos um ponto de tensão entre o que preconiza o documento orientador da educação especial, a PNEE-EI/08, e a decisão do município que optou por manter esse atendimento substitutivo. Para ilustrar a complexidade da proposta que envolve o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva preconizada pelo governo federal, vamos discorrer sobre alguns pontos.

Tomando como referência o material do MEC,<sup>137</sup> “Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez”, escrito por Silva, Damázio e Lima (2007), o atendimento educacional especializado para esse público em uma proposta inclusiva deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue. Indica-se, ainda, um período adicional de horas diárias de estudo,

---

<sup>137</sup> Material formativo utilizado na formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado Pessoa com Surdez.

nas quais ocorrerão três momentos didáticos-pedagógicos do atendimento educacional especializado, a saber:

- O momento do atendimento educacional especializado em Libras na escola comum, no qual “todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo” (SILVA; DAMÁZIO; LIMA, 2007, p. 25). Indica-se que esse trabalho seja realizado todos os dias no contraturno.

- O momento do atendimento educacional especializado de Libras, que inicia com o diagnóstico do aluno acerca de seu conhecimento a respeito da Libras e ocorre diariamente no contraturno. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo): “O professor e/ou instrutor de Libras organiza o trabalho do atendimento educacional especializado respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular. (SILVA; DAMÁZIO; LIMA, 2007, p. 32)

- O momento do atendimento educacional especializado para ensino da Língua Portuguesa. De acordo com as orientações, esse trabalho também seria realizado todos os dias por uma professora de Língua Portuguesa à parte das aulas que ocorrem na classe comum. O objetivo seria o de “desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas” (SILVA; DAMÁZIO; LIMA, 2007, p. 38). Esse atendimento exige que o profissional domine conhecimentos acerca da organização e estrutura da Língua Portuguesa, bem como acerca das metodologias de ensino de segunda língua. (SILVA; DAMÁZIO; LIMA, 2007)

Cabe ainda mencionar o instrutor e tradutor/interprete de Libras que o sistema teria que ofertar.

Evidencia-se, a partir do que fora exposto, o quão complexo é a operacionalização da educação de surdos nos sistemas de ensino. Sendo assim, é possível entender o porquê da manutenção da escola de surdos Neusa Bassetto.

Ao atualizarmos os dados em relação à Emebe Neusa Bassetto no início do ano de 2012,<sup>138</sup> fomos informados de que a escola permanecia nos mesmos moldes, ofertando o atendimento no período da manhã e da tarde, porém não teriam mais o atendimento noturno.

---

<sup>138</sup> Fizemos essa atualização de dados com a mesma gestora que havíamos entrevistado no ano de 2011.

De acordo com a Gestora entrevistada que nos passou a informação, os jovens que estudavam na Emeb Neusa Bassetto não estavam se beneficiando da política que o município vinha direcionando à EJA, de elevação de escolaridade e de qualificação profissional. Por isso, estes jovens seriam atendidos na EJA e teriam garantido o professor habilitado em todo o período da aula; receberiam, ainda, aulas específicas de Língua Portuguesa como segunda língua e teriam a continuidade do ensino de Libras com instrutor surdo. A qualificação profissional que os alunos receberiam seria focada na área de informática.

Podemos observar que, além da manutenção da Emebe Neusa Bassetto, o município ampliou sua esfera de apoio aos alunos surdos ao implantar, desde 2010, o atendimento educacional especializado nas escolas comuns para as famílias que optassem por manter seus filhos nestas. A próxima seção explanará sobre essa ação.

#### 4.5.6.2 Atendimento educacional especializado para alunos surdos na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos

Em 2009, conforme já mencionado, a Seção de Educação Especial organizou uma comissão<sup>139</sup> cujo objetivo foi estudar e propor serviços e apoios para os alunos surdos que estudavam nas classes comuns da rede municipal. Com o objetivo de compreender o processo de implantação do atendimento educacional especializado, apresentaremos de forma sintética as principais proposições dessa comissão,<sup>140</sup> a saber:

- Formação de um grupo de educadores (professores, auxiliares, funcionários) que tivessem o domínio da Libras para acompanhar os alunos em sala de aula.
- Atuação de professor bilíngue e professor surdo junto aos alunos com surdez com o intuito de que adquirissem a sua primeira língua.
- Oferecimento de aulas ministradas por professor bilíngue no contraturno, sendo o português trabalhado em sua modalidade escrita.
- Oferta de atividades no contraturno na Emebe Neusa Bassetto para os alunos que frequentassem a classe comum com o objetivo de propiciar maior imersão na Libras.

---

<sup>139</sup> A comissão foi formada por uma psicóloga, duas fonoaudiólogas e uma orientadora pedagógica da educação infantil; uma fonoaudióloga e uma professora (de sala de recursos) do ensino fundamental; e uma fonoaudióloga duas orientadoras pedagógicas e uma professora da educação especial (intérprete de Libras). Ocorreram quatro encontros nos meses de julho e agosto do ano de 2009 cujo objetivo foi estudar e propor serviços de acompanhamento para o aluno com surdez que estudava nas classes comuns da rede municipal.

<sup>140</sup> Doravante essa comissão que foi organizada para pensar e propor os serviços de apoio às Pessoa com Surdez de 2009 será mencionada no texto como Comissão PS/2009.

- Organização do atendimento aos alunos surdos em escolas-polos, a fim de que estivessem com seus pares, objetivava-se também, favorecer a otimização e implantação de recursos e apoios necessários a uma educação bilíngue.

Ainda em relação ao atendimento educacional especializado para as pessoas com surdez, a Seção de Educação Especial, em 2011, apresentou os seguintes objetivos:

- *Implantação do atendimento educacional especializado – Deficiência Auditiva, para os alunos e famílias que optarem pela rede regular de ensino, tendo como orientação:*  
*A possibilidade de escolha da família e do aluno quanto a sua escolarização (rede regular ou EMEBE Neusa Bassetto)*
- A descentralização de serviços especializados garantindo acesso e permanência.
- A qualificação dos recursos e apoios necessários ao atendimento do aluno com deficiência auditiva/surdo na rede regular de ensino. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, s/p, 2011c, grifo nosso).

Tomando como base os objetivos supracitados, notamos que em relação à educação de surdos, as famílias possuem poder decisório, ou seja, podem escolher se a educação de seus filhos ocorrerá em uma escola comum ou em uma escola de surdos.

Com o intuito de viabilizar a consecução dos objetivos citados, uma das ações da Seção de Educação Especial foi montar o projeto denominado Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez, que foi coordenado por duas fonoaudiólogas e uma psicóloga.

O Profissional 3, que foi entrevistado para nos ofertar as informações acerca de com vinha ocorrendo a implantação do atendimento educacional especializado para os alunos surdos, também participou da Comissão PS/2009 e nos relatou que, enquanto a SE-SBC não dava retornos acerca de como seria implantado no município os referidos serviços e apoios, os profissionais designados para coordenar o Projeto Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez foram colocando em ação as propostas contidas no documento elaborado pela Comissão PS/2009, “[...] não exatamente a proposta que foi elaborada na comissão, foi uma adaptação daquilo que a gente conseguia ‘tocar’ sozinho. O que não precisava de autorização da Secretaria, da chefia ou não dependia de uma estruturação maior a gente foi encaminhando.”(PROFISSIONAL 3)

A Gestora entrevistada esclareceu que o documento produzido pelos profissionais da SE-SBC, que compuseram a Comissão PS/2009, tornou-se uma referência para a administração. Porém, explicou que ainda não havia sido possível executar todas as etapas descritas nesse documento, em virtude de o município estar vivendo o período da



implantação, ou seja, para implementar a diretriz de territorialidade e descentralização seria necessário a análise dos locais, dos número de alunos que frequentariam as escolas comuns e dos apoios e recursos necessários para a proposta ser organizada.

Segundo o Profissional 3, até setembro de 2011, o município possuía 15 alunos surdos matriculados nas classes comuns, os quais frequentavam 13 escolas. O mesmo profissional esclareceu-nos que, a partir da nova administração, em relação ao atendimento dos alunos com surdez, houve uma ação política mais organizada. Ele também nos explicou que, antes de 2009, a única opção que as famílias podiam ter no município era a de que seus filhos frequentassem a Emebe Neusa Bassetto “a perspectiva daquela época [antes de 2009] era a do convencimento, então, se um aluno surdo era acompanhado pela EOT, a ‘obrigação’ do profissional era chamar a família e convencê-la a ir para a Emebe Neusa Bassetto. O Profissional 3, ainda relatou-nos que, tal situação fomentou discussões entre os profissionais do sistema acerca da necessidade de outros apoios e recursos que o município deveria ofertar aos alunos que escolhessem estudar na classe comum.

Com base nos documentos estudados para esta pesquisa, concluímos que essas movimentações dos profissionais não ecoaram na administração de Willian Dib (PSB-2005/2008); podemos considerar que a não decisão da antiga administração anunciava uma decisão – a de que a política de atendimento às pessoas com surdez deveria ser efetivada na escola especial Neusa Bassetto –, pelo menos no que se referia à educação infantil e à EJA, já que no ensino fundamental o apoio era viabilizado por meio das salas de recursos.

Já a partir da administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012), passou a ser ofertado o atendimento educacional especializado da educação infantil à EJA, inclusive aos alunos que optassem por estudar na classe comum:

[...] não temos alunos surdos na creche, temos dois alunos com deficiência auditiva. Na creche o foco tem sido o da atuação do técnico [da EOT] para pensar as questões gerais de creche e não o trabalho com a professora do AEE. Pensar contraturno para o deficiente auditivo é polêmico [...]. A gente tem discutido no sentido de não ter o contraturno, na creche menos ainda. A proposta da creche lida muito com brincadeira, imagem, concreto, música e com diferentes estimulações, com escolhas e com a conversa. Sendo assim, o acompanhamento do técnico [EOT] tem dado conta até o momento.

Esse excerto nos demonstra a utilização de duas terminologias, deficiência auditiva e surdez. A esse respeito, o Profissional 3 nos explicou que tem ocorrido, no sistema de ensino de SBC, discussões entre os fonoaudiólogos, as professoras de atendimento

educacional especializado e os parceiros que se dispõem a realizá-las, porque há diferentes interpretações sobre isso:

[...] hoje a gente tem pensado na perspectiva do grau de perda e na perspectiva dessa perda para a vida da criança, o que isso significa funcionalmente. Em linhas gerais seria o quanto [o aluno] precisa do acesso visual e da Libras. O surdo seria o que vai se beneficiar da Libras como primeira Língua e o deficiente auditivo, o que não. (PROFISSIONAL 3).

O mesmo profissional destacou a necessidade de a equipe aprofundar as discussões supracitadas, uma vez que sempre surgem dúvidas acerca do critério de tais definições.

Já na educação infantil a proposta de trabalho tem se pautado em ofertar o acesso a Libras às crianças com surdez. Perguntei ao Profissional 3 acerca do nível de proficiência dos alunos em Libras e ele esclareceu-nos que “a maioria chega sem a aquisição da Libras.” Explicou-nos, que as famílias não aceitam essa Língua, motivo pelo qual não buscaram a Emebe Neusa Bassetto – escola de surdos. Complementou dizendo que, em muitas situações, os educandos possuem um código gestual que é usado e entendido apenas pela mãe ou pelo pai.

Assim, a partir dessa nova administração, passou a ser ofertado para os alunos que estudavam na classe comum o atendimento educacional especializado em Libras e o atendimento educacional especializado de Libras. Este último teve o seu início em agosto de 2011 (no Cimeb Padre Aldemar Moreira) e era realizado por um instrutor surdo que o operacionalizava com as crianças da educação infantil e do ensino fundamental.

O Profissional 3 externou que, em relação a oferta do atendimento educacional especializado de Libras, tinha dúvidas se as famílias o aceitariam mas, identificou que:

[...] Famílias que a gente imaginava que estava muito difícil a aceitação, aceitaram. Outras que a gente sabia que não iam aceitar, aceitaram o AEE *em Libras*, mas não o AEE *de Libras*. No *em Libras* e na sala de aula os alunos estão usando a Libras.  
Mas [os pais] admitirem:  
- Meu filho está com o professor surdo! Isso é mais pesado.  
Então, temos atuado com várias etapas de aceitação. (PROFISSIONAL 3)

À época dessa entrevista, setembro de 2011, o atendimento educacional especializado de Libras ainda não havia abarcado a EJA. De acordo com o Profissional 3, nessa modalidade de ensino, os jovens e adultos tinham acesso apenas ao atendimento educacional especializado em Libras que as professoras da educação especial organizavam na própria escola do aluno. O atendimento ocorria ou por meio da orientação à professora da

classe comum – realizada pela professora da educação especial, ou por meio do atendimento que se efetivava antes da aula. O Profissional 3 chamou a atenção para a necessidade de se aprimorar o trabalho em relação à EJA.

Em relação aos profissionais que o MEC propõe para a implementação do atendimento educacional especializado às pessoas com surdez, a Gestora entrevistada nos explicou que:

[...] aqui em São Bernardo, os quadros de profissionais vão sendo compostos a partir das avaliações, pois quando se implanta uma política não dá para pegar um KIT pronto de profissionais e implantar. Vamos compondo ao longo do processo, caso contrário corre-se o risco de se criar estruturas que em pouco tempo deixam de atender ao serviço, portanto é necessário muita precaução, monitoramento e avaliação em processo para que as transformações sejam eficazes e eficientes por um período maior de tempo

À época da entrevista, dentre os profissionais que o MEC indica para os três momentos didático-pedagógicos, o município ainda não possuía o professor de Língua Portuguesa e também não contava com o intérprete. De acordo com o Profissional 3, seria necessário o intérprete na EJA, pois lá existem alunos fluentes na Libras que estudaram na Emebe Neusa Bassetto.

Complementando as informações, o Profissional 3 explicou-nos que, no município de SBC, os profissionais que estavam coordenando a implantação do atendimento educacional especializado para as pessoas com surdez operacionalizavam diferentes formas de atuação. O atendimento não se restringia apenas ao contraturno, antes envolvia uma gama de ações com o intuito de: 1) propiciar que a Libras circulasse o máximo possível na escola; 2) dar sustentação às famílias por meio de encontros com pais; e 3) operacionalizar encontro entre todas as escolas que possuíssem alunos surdos com o intuito de se construir orientações comuns e fortalecer as ações pedagógicas.

Sobre o exposto, notamos que a tendência da equipe que coordenava o Projeto Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez era a de investir em propostas que incidissem no turno, objetivando potencializar as ações da escola, o suporte às equipes escolares, família e alunos. Já nas diretrizes federais, conforme acompanhamos até o presente momento, a ênfase recaía sobre o atendimento ofertado no contraturno.

Uma das indicações que havia sido feita pela Comissão PS/2009 foi acerca da organização de escolas-polos. Perguntamos ao Profissional 3 se existia a possibilidade de essa proposta ser implementada e ele nos esclareceu que:

[...] na época que a gente discutiu eu tinha muitas dúvidas, aliás, eu defendia que não tivéssemos escola-polo. Quando a gente vai vivenciando a prática e a organizando, vamos vendo o que será melhor. O ano passado, [2010] retomamos essa proposta e conversamos com todas as famílias e com as equipes gestoras [escolares] para reorganizar os alunos em escolas-polos e todos haviam aceitado. Levamos para a chefia que teria que organizar o transporte e organizar as matrículas, mas não foi viabilizado. (PROFISSIONAL3)

O mesmo profissional nos explicou que, em 2011, a equipe que coordenava esse Projeto realizou novamente a discussão com as equipes gestoras e famílias sobre a organização de escolas bilíngues: uma para o infantil e três para o fundamental. Relatou-nos que a maioria das famílias aceitou (com exceção de três), por compreender a importância dessa ação.

À época da entrevista, setembro de 2011, o Profissional 3 externou que:

[...] estamos nesse momento histórico. Vamos ter uma reunião com a [...] [Diretora do Departamento de Ações Educacionais] no dia 06 [de outubro] que é para saber qual será a política de educação de surdos para São Bernardo. Essa proposta o ano que vem vai acontecer? Talvez. (PROFISSIONAL 3)

Os excertos citados ilustram que a equipe que coordenou o Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez passou a indicar, a partir de suas vivências, a formação de escolas-polos com o intuito de viabilizar um atendimento de melhor qualidade. Entretanto, podemos analisar que, enquanto o grupo de profissionais do Estado procurava definir um modo de colocar a política em ação, os formuladores não explicitaram se essa seria a política preferível.

Com base no exposto, identificamos que diferentes ênfases foram vivenciadas no processo de implantação dessa política, e os agentes implementadores demonstraram ansiar por definições. O Profissional 3 ainda externou que, a equipe que coordenava o projeto foi implementando as ações, porém, sentiam falta de saber qual seria, de fato, a diretriz do governo. Assim, foi possível perceber os diferentes “tempos” vivenciados pelos formuladores e os implementadores, quando uma política vai sendo constituída.

Ainda a respeito do processo de implantação do atendimento educacional especializado para alunos surdos, a Gestora explanou que, em 2009, foi elaborado um plano pela Comissão PS/2009 (envolvendo chefia e diversos profissionais); em 2011, iniciou-se o atendimento educacional especializado de Libras e ela anunciou na entrevista que a proposta da escola-polo ocorreria em 2012.

Apesar de o recorte desta pesquisa ser de 2009 a 2011, em 2012, entramos em contato com a mesma Gestora que havia sido entrevistada em 2011, a fim de atualizarmos

informações sobre essa questão. Ela nos enviou um documento que foi publicado em janeiro de 2012 intitulado “Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdez nas Escolas-Polo do Município de São Bernardo do Campo”.

Assim, a partir do ano de 2012, o município de SBC reorganizou o atendimento educacional especializado dos alunos com surdez em escolas-polo<sup>141</sup> e definiu que:

Entende-se por escola-polo uma escola comum, onde os alunos com surdez e ouvintes poderão conviver num ambiente onde circulam duas línguas (Libras e Língua Portuguesa). Nessa escola, a Libras é contemplada no currículo. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 5).

A escolha dessa forma de organização assentou-se nas seguintes justificativas:

A organização em escolas-polo é importante para a convivência dos alunos com surdez entre si, favorecendo a construção da identidade e desenvolvimento linguístico [...]; a inclusão do aluno com surdez beneficia todos os alunos da escola, que poderão conviver em um ambiente bilíngue e valorizar as diferenças pela convivência [...]. Essa forma de organização também favorece o acesso a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, importante para o desenvolvimento dos alunos com surdez [...]; os alunos ouvintes terão acesso a outra língua, aprenderão a conviver com pessoas que utilizam outras formas de comunicação e novas possibilidades de aprendizagens [...]. A escola-polo também propiciará a otimização da formação das pessoas de uma mesma escola a fim de que haja envolvimento de todos para circulação da Libras, favorecendo a comunicação e aprendizagem e a otimização e qualificação de recursos e apoios[...].(SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 5-6)

Para ingresso no atendimento educacional especializado, o documento citado orientava que a equipe escolar fizesse um procedimento de estudo de caso do aluno em questão<sup>142</sup>. A conclusão deste estudo é que definiria sobre o ingresso do aluno com surdez na escola-polo e forneceria as indicações para a elaboração do plano de trabalho.

De acordo com o documento supracitado, após o estudo de caso e a elaboração do plano de atendimento individual, o aluno poderia ser indicado para participar de todos ou de apenas alguns dos momentos didático-pedagógicos do atendimento educacional especializado.

A Gestora, ao nos atualizar sobre os dados, esclareceu-nos que as escolas-polos contariam com o atendimento educacional especializado de Libras que seria realizado por professores surdos.

---

<sup>141</sup> Haverá uma escola-polo na educação infantil; três no ensino fundamental e uma na educação de jovens e adultos.

<sup>142</sup> Sugere-se que esse estudo envolva o professor da sala de aula, professor de atendimento educacional especializado, equipe gestora, equipe de orientação técnica e orientadora pedagógica. Orienta-se que ele seja registrando na ficha RAE (ficha de Registro de Atendimento Específico).

Conforme vimos anteriormente, dos três momentos didático-pedagógicos, o município apresentava uma lacuna em relação ao atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa. A mesma gestora informou-nos que, para 2012, ocorreriam assessorias com o intuito de contribuir tanto com a estruturação do trabalho nas escolas-polo, quanto em relação à Língua Portuguesa como segunda língua.

No que tange à EJA, em 2012, também seria indicado um polo, que seria referência para os alunos surdos que estudavam no período noturno da Emebe Neusa Bassetto. Objetivou-se, com essa ação, garantir a esse público específico a elevação de escolaridade e uma qualificação profissional, nos mesmos moldes do atendimento que a EJA vem operacionalizando para todos os jovens e adultos no município de SBC.

Em relação aos professores que atuavam no atendimento educacional especializado das pessoas com surdez, o Profissional 3 analisou que não eram todos os que conseguiam desencadear ações reflexivas junto às equipes gestoras das escolas. Destacou que, na outra configuração de trabalho, na qual a EOT ficava sediada nas áreas de ensino, havia um crivo maior sobre os alunos que seriam direcionados para o professor de educação especial. Abordou também que alguns destes ainda necessitavam se apropriar mais da Libras. Em relação aos professores que vieram da Emebe Neusa Bassetto, o mesmo profissional relatou que eles vivenciavam muitos conflitos em virtude de apresentarem críticas à forma como a educação de surdos operacionalizava-se na escola comum; questionavam se deveria ser dado à família o direito de escolher o *locus* de atendimento de seus filhos.

O Profissional 3 destacou que uma importante ação que vinha acontecendo a partir desta administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012) era o oferecimento do curso de Libras. Pelas palavras do Profissional 3:

[...] o curso de Libras para todo mundo foi interessante [...] apesar de ser o [Instituto] Paradigma que estava contratando. Acho que não devia ser, pois deveríamos ter [profissionais] concursados para isso. Por ser uma formação de vida inteira, não deveríamos ficar preso a uma contratação ou a um convênio. Ainda assim, foi fundamental termos o curso. Não conseguimos [o curso] só para professores, mas para diferentes interlocutores [dos alunos]: o vizinho que conversa com a criança, ou fica com a criança, o pai, a avó, o tio, as educadoras da escola.

Outro ponto abordado pelo Profissional 3 referiu-se ao afastamento do orientador pedagógico, que em sua opinião, dificultou a discussão de questões concernentes a organização de uma educação bilíngue. Pelas palavras do profissional:

[...] ter o orientador pedagógico faz diferença [...] a gente está falando de Língua, de projeto político pedagógico, de currículo e em nenhum momento tivemos reunião com o orientador pedagógico. A gente conversa com as professoras sobre planejamento, relatório. Estão fazendo? Não estão fazendo? Estão avaliando? Como estão avaliando? O que estão olhando? Está dentro do que? E não tem o orientador pedagógico para falar de avaliação [...] (PROFISSIONAL 3).

Essa fala explicitou a necessidade de uma maior articulação entre os profissionais que atuam com a escola e a importância de o orientador pedagógico participar das ações que envolvem o atendimento educacional especializado.

A educação de alunos surdos demonstrou ser uma das mais complexas de ser operacionalizada nos moldes como preconiza o governo federal. Assim, no âmbito local, poderíamos sintetizar que essa educação delineou-se da seguinte forma:

- O município manteve a Emebe Neusa Bassetto que atua em uma perspectiva substitutiva.
- O município passou a ofertar, a partir de 2010, aos alunos que estudavam na classe comum, o atendimento educacional especializado na educação infantil, no ensino fundamental e na EJA. Inicialmente esse atendimento aconteceu nas escolas comuns.
- Em 2012 o atendimento educacional especializado foi reorganizado em escolas-polos.
- O município ofertou curso de Libras para profissionais, familiares e comunidade.
- A família tem poder decisório, ou seja, ela pode escolher o *locus* de atendimento em que ocorrerá a educação de seu filho.

#### 4.6 Outros serviços da educação especial, as formações e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Conforme vimos no transcorrer deste estudo, o município de SBC também possuía a escola de arte-educação Paulo Bugne e o Projeto Espaço Integrado. A escola de arte-educação passou a fazer parte da Secretaria de Cultura e continuou exercendo e ofertando cursos abertos à comunidade e às pessoas com deficiência. Já o Projeto Espaço Integrado deixou de funcionar, porém, os jovens poderiam frequentar a EJA.

Em relação à formação, em 2009, o município passou a ser município-polo do Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade, do MEC/Seesp. Tornou-se responsável pela disseminação e formação de 25 municípios de abrangência.

A pós-graduação em atendimento educacional especializado também foi ofertada para 40 professores.

No que tange à formação, um destaque deve ser dado aos cursos de pós-graduação viabilizados pela Secretaria de Educação para 800 professores da rede municipal nas áreas de educação infantil, ensino fundamental, educação especial e Ciências. O investimento foi da ordem de R\$ 4 bilhões, e o convênio foi firmado com a Universidade de São Paulo (USP). Segundo o edital de seleção interna SE 01/2010, foram contemplados 76 profissionais para o curso de especialização em ciências da natureza e suas tecnologias, 142 para o de educação inclusiva, 108 para o de educação infantil e 51 para o de ensino fundamental. As 800 vagas não foram preenchidas por ter havido uma procura menor que a oferta. Conforme é possível identificar, o curso mais procurado foi o de educação inclusiva, o que denota que essa temática tem causado interesse entre os profissionais. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2010a)

Os conteúdos da PNEE-EI/08 foram discutidos com os profissionais da rede e, de acordo com o informativo da SEC 11, nº. 65/09, veiculado em 17 de junho de 2009, foram convocadas as equipes gestoras das escolas, dos centros de apoio e das Emips para que participassem da palestra intitulada “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado”. Tal palestra ocorreu em 26 de junho de 2009 e desencadeou o acesso aos conteúdos das diretrizes do MEC/Seesp para todos os gestores escolares da rede.

Outra ação formativa referiu-se ao 1º Encontro de Educação Inclusiva de São Bernardo do Campo – Bicentenário de Louis Braille –, segundo o informativo 108/09, solicitou-se aos diretores/dirigentes das escolas que ao menos um representante de cada escola participasse do referido evento.<sup>143</sup>

Dando continuidade a essa ação, em 2010, aconteceu no município o I Seminário e II Encontro de Educação Inclusiva do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da Seesp.<sup>144</sup> Participaram desse evento os municípios de abrangência. Ainda nesse seminário ocorreu a aula inaugural do curso de Libras, no dia 23 de setembro. Segundo documento institucional (rede 194/2010) ocorreram 1.087 pré-inscrições para esse curso. Foram contemplados 391<sup>145</sup> profissionais em 17 turmas.

---

<sup>143</sup> O evento ocorreu de 21 a 26 de setembro de 2009. Como destaque, podemos citar as palestras de Dorina Nowill e Maria Teresa Égler Mantoan.

<sup>144</sup> O I Seminário e II encontro de educação inclusiva aconteceu de 20 a 24 de setembro. Houve a possibilidade de troca de HTPC e orientou-se a que participassem pelo menos dois profissionais de cada escola por palestra.

<sup>145</sup> O critério utilizado para seleção foi: aluno surdo, professores que atendem alunos surdos/deficiência auditiva e um profissional por escola (informação veiculada pelo informe institucional, rede 251/2010).



Em 2011, de 19 a 23 de setembro, ocorreu o II Seminário e III Encontro de Educação Inclusiva. Alguns dos temas tratados foram: escola das diferenças, educação de surdos, deficiência múltipla, atendimento educacional especializado e articulação de políticas afirmativas: gênero e laicidade. Podemos constatar que o município já introduziu temáticas concernentes à Secadi. (NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO, 2011 h).

Por fim, após todo esse percurso que trilhamos, perguntamos aos entrevistados:

A Educação Especial no município de São Bernardo do Campo já se constituiu em uma perspectiva inclusiva?

Para o Profissional 5, a educação inclusiva é uma perspectiva. Em sua visão foi um avanço os alunos do município de SBC, que pertencem à faixa etária do ensino fundamental, frequentarem a escola comum, e essas se responsabilizarem por eles, apesar de, em muitas situações, as escolas externarem não saber o que fazer com tais alunos. O mesmo profissional abordou uma questão de suma importância: sobre a necessidade de uma escuta às demandas trazidas pelo professor da classe comum e de investir em sua formação, em vez de focar apenas no professor que atua no atendimento educacional especializado.

O Profissional 4 avaliou que houve avanço nos “discursos” que são proferidos sobre a inclusão e sobre as políticas públicas e educacionais que garantem o acesso. Abordou porém, que processos de exclusão ainda ocorrem nas escolas, mas de modo geral, há a aceitação. Em sua opinião, o momento convoca os profissionais da educação para a busca de conhecimentos, adequações e suportes para que o aluno permaneça e aprenda na escola.

Complementando, o Profissional 1 abordou a necessidade de se investir na construção de uma educação de qualidade que trabalhe com a singularidade do ser humano para que as aprendizagens sejam construídas. Ressaltou que observa reversões importantes, porém, em sua opinião, no município de SBC, a propaganda é grande, mas avalia a necessidade de se atrelar o que se faz com aonde se quer chegar.

O Profissional 2 e o 3 questionaram a atual estrutura da SE-SBC, na qual a Seção de Educação Especial constituiu-se como um serviço à parte e, conseqüentemente, desarticulado das demais Seções e profissionais. Para o Profissional 2:

[...] a gente vê que a articulação é o grande problema, seja entre os professores e as escolas, seja entre os diferentes serviços que estão sendo criados – como esses serviços da saúde que vão se aproximando da educação [...]. Apesar de se pensar em uma educação que atenda a todos, cria-se serviços para públicos específicos e serviços que não se articulam. (PROFISSIONAL 2)

De acordo com a Gestora entrevistada, estamos em processo, pois “não se muda a história assim, ainda mais em se tratando de educação”. (GESTORA)

Abordou uma questão que do nosso ponto de vista é fundamental, ou seja, que o maior desafio de uma educação inclusiva seria o de discutirmos os processos de ensino-aprendizagem para todos. Externou que em sua opinião, em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

[...] temos o desafio de discutir o conceito de acessibilidade em sua amplitude, ou seja, acessibilidade para além da estrutura física, mas na relação com a comunicação, com a construção do conhecimento, com as estratégias individuais de aprendizagem. É uma tarefa que a educação especial precisa ampliar.

Os discursos desses profissionais trazem à cena os avanços, as estagnações e os desafios com que o sistema se depara quando o debate em pauta envolve educação, educação especial e processos inclusivos. Assim sendo, entendemos que o processo de constituição da educação especial em uma perspectiva inclusiva, ou, em outras palavras, da construção de uma educação de qualidade para todos é um campo tenso que carece ser inserido no debate maior sobre uma política de Estado para a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito sistematizar informações e discutir a política de educação especial do município de São Bernardo do Campo (SBC), em São Paulo, no recorte temporal de 2009 a 2011.

Dois objetivos específicos orientaram este estudo: 1) caracterizar a constituição da política de atendimento ao público-alvo da educação especial do município de São Bernardo do Campo, no período de 1957 a 2008; e 2) descrever e analisar as ações implementadas no município, de 2009 a 2011, bem como os desafios, as justificativas, as contradições e as tensões na implantação da política de inclusão escolar sob a égide de documentos produzidos pelo governo federal a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2008)

A análise considerou o referencial teórico referente a políticas públicas, educação especial, educação inclusiva e os documentos orientadores e legais oriundos do governo federal.

No transcorrer deste estudo, buscamos compreender a trajetória do direito à educação nas Constituições Brasileiras, na legislação educacional, e o surgimento dos novos sujeitos do direito; as políticas públicas, enfatizando nestas a dimensão da implementação como um conteúdo a nos auxiliar no entendimento das múltiplas dimensões que envolvem a análise e a operacionalização das políticas educacionais em curso no município de SBC; a temática da educação inclusiva, que a partir dos anos 90 passou a ser inscrita nas políticas educacionais, destacando, como a educação especial aderiu a esse discurso e de que forma vem construindo conceitos e sentidos sobre estes, para então analisarmos a política educacional da educação especial do município de São Bernardo do Campo.

Esse percurso nos possibilitou lançar um olhar mais amplo à política de Estado concernente a educação especial, bem como entender alguns processos de constituição e reorganização de uma política em que a proposta norteadora foi de ajustar-se às diretrizes e normativas federais.

O documento nacional orientador da educação especial intitulado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-EI/08) expressa como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Orienta que em todas as etapas e modalidades da educação básica seja ofertado o atendimento educacional especializado, de modo a complementar ou

suplementar a formação dos alunos, devendo este ser realizado no turno inverso da classe comum. (BRASIL, 2008)

Na PNEE-EI/08 (BRASIL, 2008), a opção do governo federal embasou-se no que se define como *inclusão total*.<sup>146</sup> Essa tendência política foi reiterada e fortalecida com a aprovação do Decreto nº 6.571/08 que regulamentou o financiamento do atendimento educacional especializado apenas aos alunos que frequentavam a classe comum. Ou seja, a partir deste Decreto, recursos do Fundef concernentes ao índice de ponderação para a educação especial, que equivale a 20% a mais do destinado ao aluno/ano no ensino fundamental – e se iguala ao valor do ensino médio –, passam a financiar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à educação.

Mudanças são anunciadas a partir do Decreto nº 7.611/11, que revogou o supracitado 6.571/08. O financiamento deixou de restringir-se apenas ao atendimento educacional especializado complementar/suplementar, e passa a admitir a distribuição de recursos aos serviços com atuação exclusiva em educação especial oferecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, considerando ainda, as classes especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas.

Ao cotejarmos a história da educação especial do município de SBC com a política federal, identificamos: i) na política educacional brasileira as iniciativas oficiais de atendimento educacional ao público-alvo da educação especial foram assumidas a partir de 1957 por meio das Campanhas, no município de SBC, os alunos surdos começaram a ser atendidos em 1957, antecedendo às iniciativas federais; ii) no I Plano Nacional de Desenvolvimento, para o período de 1972-1974, apareceu no Plano Setorial de Educação e Cultura uma menção aos “excepcionais”, e uma das linhas de ação era a expansão de oportunidades de atendimento educacional a este público, ao passo que, no plano local, tais expansões de oportunidades educacionais iniciaram-se em 1957 e continuaram no transcorrer das diversas gestões públicas; iii) enquanto a criação de um órgão federal que passou a centralizar o planejamento de ações concernentes à Educação Especial, ocorreu em 1973 – o Cenesp –, no plano local, identificamos na estrutura organizacional do sistema a criação de um órgão específico a partir de 1970 – a Seção de Educação Especial.

---

<sup>146</sup> Mendes (2006, p. 393), referenciando-se em Gartner; Lipsky (1989) e Stainback; Stainback (1984) esclarece que essa proposta de inclusão total emerge na política educacional americana configurando-se de forma a defender “[...] a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações.”

O município de SBC construiu uma história de atendimento público às pessoas com deficiência, e nesse percurso histórico, além de aderir às normativas, propôs e construiu um *continuum* de serviços com recursos substitutivos e complementares. Nesse histórico não localizamos a organização de serviços suplementares, ou seja, aqueles destinados às pessoas com altas habilidades/superdotação.

Em relação aos serviços substitutivos, até 2008, SBC possuía uma escola especial destinada ao atendimento de alunos com surdez, a Escola Municipal de Educação Básica (Emebe) Bassetto, cujo atendimento a esse público-alvo iniciou-se em 1957; e as Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde, que eram destinadas ao atendimento de alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. A construção dessas escolas ocorreu em 1970 e 1976, respectivamente.

Em relação aos serviços de apoio complementares, até 2008 o município mantinha dois centros de apoio: o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva, destinado ao atendimento de pessoas com baixa visão e cegueira (que tiveram o início de seus atendimentos em 1975); e o Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado (Cmape) que atendia crianças de zero a seis anos que apresentavam “distúrbios neuromotores, deficiências múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e atrasos significativos da aprendizagem (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006). O atendimento às crianças deste centro teve início em 1991, por meio da instituição do Programa de Estimulação Essencial.

A partir da municipalização do ensino fundamental I, ocorrida em 1998, o município herdou as classes especiais da rede estadual de ensino de São Paulo e transformou sua nomenclatura para classes integradas. Estas inicialmente atendiam:

- alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, caracterizadas por poucos avanços em diferentes áreas de conhecimento, considerando um período extenso de tempo, e em face de investimentos adequados no ensino regular;
- alunos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais, configurando-se em situações que demandam ajudas e apoios intensos e contínuos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006)

À semelhança da Res. n° 2/01, exceto por não prever o segmento dos alunos com altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes), podemos notar que o município já demonstrava uma tendência de aderir às normativas nacionais.

Constatamos por meio desta pesquisa que no transcorrer dos anos, as classes integradas passaram a ser frequentadas por alunos que demandavam ajudas e apoios intensos e contínuos, em decorrência de comprometimentos mais acentuados.

Ainda, a partir da municipalização do ensino fundamental I, o município criou no ano de 2000 um centro de apoio denominado Fernando de Azevedo para atender alunos com deficiência mental e deficiência auditiva (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004). Esta instituição propiciava o atendimento educacional especializado no contraturno aos alunos do ensino fundamental I, chegando inclusive a ofertá-lo aos alunos da EJA. Em 2003, esse centro teve suas atividades encerradas e para atender seu público-alvo foram criadas as salas de recursos, que passaram a funcionar nas escolas comuns do ensino fundamental.

Ao tentarmos localizar a definição do público-alvo que frequentava as salas de recursos do ensino fundamental I, encontramos uma lacuna, no período compreendido entre 2004 a 2008. Localizamos em um dos documentos institucionais, apenas a menção de que o trabalho que era realizado nesse serviço era implementado por professores de educação especial, habilitados nas áreas de deficiência mental ou auditiva (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006). A pesquisa de Giorgi (2007) que versou sobre as salas de recursos do município de SBC desvelou que os alunos que frequentavam esse espaço eram prioritariamente os que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Apesar de todos esses serviços criados de 1957 a 2004 pertencerem à esfera pública, o município também instituiu parcerias com o setor o privado para desenvolver ações concernentes à profissionalização de pessoas jovens e adultas com deficiência, bem como com escolas especiais particulares, para o atendimento a “alunos portadores de deficiência com agravantes de desenvolvimento.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999a, s/p)

Descobrimos em relação a essas escolas particulares, que essa parceria foi constituída com o objetivo de ofertar o direito à educação a um público que estava excluído do sistema educacional, posto que, nessa época as escolas especiais municipais não atendiam a todos os munícipes que a buscavam, como por exemplo, alunos que apresentavam comprometimentos mais severos e casos psiquiátricos. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1999)

A Lei 4.753/99, que dispôs sobre a concessão de bolsas e auxílios, foi criada em 1999. Nesse ponto cabe uma reflexão sobre a contradição que envolveu sua criação, pois ela surge após a publicação de documentos como a CF/88, a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e a LDB/96, documentos que garantiam o direito

à educação e ao atendimento educacional especializado e anunciavam a classe comum como o *locus* preferencial para a educação do público-alvo da educação especial.

Dessa forma, pudemos averiguar que essas perspectivas inclusivas introduzidas no contexto político brasileiro nos anos 1990, disseminadas, sobretudo, por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), impactaram as proposições do município de SBC e desencadearam a profusão de propostas de trabalho e a escrita de documentos orientadores, a saber: Projeto Criança Diferente (1992), Projeto de integração da criança surda com a criança ouvinte (1995), Projeto de regência dupla entre professores da educação especial e educação infantil (19[?,]), e Projeto de Educação inclusiva (1998).

O ano de 1999 pode ser considerado um marco no município de SBC no que tange à educação inclusiva, pois a Diretora do Departamento de Ações Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura solicitou a um grupo de trabalho composto por profissionais da educação especial e da educação infantil, a escrita de um documento sobre essa temática. Esse documento se intitulou “Proposta para implantação da inclusão na rede municipal de Educação de São Bernardo do Campo.” Contraditoriamente, como vimos, nesse mesmo ano criou-se a Lei de bolsa de estudos para encaminhar às escolas particulares os alunos deficientes com agravantes de desenvolvimento. Aconteceram no mesmo ano, duas ações antagônicas.

Desse modo, de 1957 a 2008, ano anterior a esta pesquisa, o município foi construindo o seu *continuum* de serviços que atuava de modo a substituir ou a complementar a educação.

Em 2008, Luiz Marinho (PT-2009/2012) ganhou as eleições municipais e assumiu a prefeitura do município de SBC. O governo municipal, em seu Plano de Governo (2009/2012) adotou como fio condutor os princípios da educação inclusiva, bem como a implantação de políticas e programas desenvolvidos pelo governo federal de forma integrada às políticas e programas locais para as pessoas com deficiência. No que tange à Seção de Educação Especial, esta anunciou ajustar a política de educação especial de SBC à PNEE-EI/08, em consonância com o Plano de Governo (2009/2012).

A partir de 2009, as principais referências orientadoras e legais que passaram a subsidiar a Seção de Educação Especial foram: Res. nº 4/2009, a PNEE-EI/08, o Decreto nº 6.571/08, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) o Decreto nº 6.094/07 – Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007a) e o Estatuto da

Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Até o término desta pesquisa, o Decreto nº 7.611/11 não havia sido mencionado em nenhum documento.

Considerando que as escolhas dos princípios não podem ser desprezadas na análise de uma política, identificamos que a partir de 2009, houve a escolha clara de que o princípio da educação inclusiva nortearia a política educacional do município e, conseqüentemente, da educação especial.

O sistema de ensino de SBC apresenta algumas particularidades; uma delas refere-se às equipes que o compõem. As equipes das escolas eram formadas pelos cargos de: docentes, diretor escolar, assistente de diretor e coordenador pedagógico. Até 2008, o sistema também possuía a equipe de orientação técnica que atuava na educação infantil, no ensino fundamental e na educação especial. Tais equipes eram compostas por: assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta,<sup>147</sup> orientador pedagógico, psicólogo e terapeuta ocupacional. A EOT da educação infantil e do ensino fundamental ficava sediada na SE-SBC e a EOT da educação especial nas escolas especiais e centros de apoio.

Até 2009, a EOT da educação especial era composta por 21 profissionais, sendo nove orientadoras pedagógicas, cinco psicólogos, quatro fonoaudiólogos, um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional e uma assistente social. A partir de 2010, a nova administração fez uma intervenção na composição das EOTs do ensino infantil, fundamental e especial e separou essas equipes em: Equipe de Orientação Técnica (EOT) e a Equipe de Orientação Pedagógica (EOP), composta por orientadores pedagógicos.

Os profissionais da EOT que foram entrevistados, e que a partir de 2010 passaram a ser coordenados pela Seção de Educação Especial, despontaram como os profissionais que tiveram o maior número de participação nos projetos, comissões e grupos de trabalho que versaram sobre a temática inclusão escolar. Estes foram organizados pela Seção de Educação Especial e tiveram como objetivos: i) cessar a oferta dos serviços da educação que atuavam em uma perspectiva substitutiva; ii) contribuir com a implantação de atendimentos educacionais especializados complementares; e iii) auxiliar na reorganização dos serviços que foram descentralizados.

A EOT que foi entrevistada relatou não concordar com a sua separação da EOP. Externou ainda, que em sua opinião, houve a ruptura de um trabalho que historicamente foi desenvolvido de forma multidisciplinar, além de não concordar em fazer parte da Seção de Educação Especial.

---

<sup>147</sup> O sistema possuía apenas um fisioterapeuta e este compunha a EOT da educação especial.



No que concerne à educação especial, em nossa opinião, organizar uma equipe de apoio apenas com profissionais da área terapêutica, a EOT, trouxe à tona uma tendência que vigorou, mas que ainda se faz presente no percurso educacional do público-alvo da educação especial, ou seja, a de enaltecer a primazia dessas áreas em detrimento da pedagógica.

Conforme vimos no transcorrer desta pesquisa, a atual administração ao realizar a análise dos recursos e serviços educacionais especializados e indicar as propostas de adequação do sistema à perspectiva da educação inclusiva, além de indicar a EOT como o ator que teria o foco na concretização da política de educação inclusiva, também reiterou o compromisso e a responsabilidade de todos os atores (chefias, equipes das escolas, equipe da educação especial, orientadores pedagógicos e equipes de orientação técnica) para que desenvolvessem uma atuação sistêmica e matricial. Contudo, pela análise que empreendemos durante o percurso deste estudo, a articulação emergiu como um dos principais problemas a ser enfrentado pelo sistema quer seja entre as seções (infantil, fundamental), quer seja entre as equipes e profissionais.

Considerando que os profissionais da EOP (os orientadores pedagógicos) são os responsáveis pela orientação, supervisão e acompanhamento do ensino, e que as diretrizes preconizadas pela PNEE-EI/08 se contrapõem à perspectiva de a educação especial organizar-se de forma paralela ao ensino – antes defende sua articulação com o ensino regular e com a proposta pedagógica da escola –, do nosso ponto de vista, seria relevante a articulação entre as duas equipes (EOT e EOP) que acompanham as unidades escolares. Em tese, a EOP seria o ator privilegiado a contribuir com a articulação entre a proposta pedagógica da escola e o atendimento educacional especializado.

Tomando como base o referencial teórico de políticas públicas utilizado neste trabalho, entendemos que por vezes, as escolhas políticas não são as ideais, mas as possíveis para um dado momento. Assim sendo, os reais motivos dessa divisão poderiam estar embasados em outras necessidades do sistema, não explicitadas pelos profissionais nesta pesquisa. Mas, se esta foi a definição possível, entendemos ser necessário que o sistema potencialize propostas institucionais de articulação, quer seja entre as seções, quer seja entre os profissionais.

Com o objetivo de ajustar a política local do município de SBC à perspectiva veiculada pelo governo federal, uma das ações realizadas foi a contratação de uma Organização da Sociedade Civil (Oscip), o Instituto Paradigma.

Ainda que consideremos ser de grande relevância a existência de assessorias e consultorias que contribuam com o governo no planejamento de políticas públicas, na

definição de estratégias assertivas para atingir os objetivos planejados ou, ainda, na análise e avaliação das políticas em curso – visto não ser esta uma tradição nos setores públicos –, chamaram-nos a atenção algumas ações que o referido Instituto se propôs a realizar.

Assim, ao lermos a publicação que trazia as ações do Instituto Paradigma, nos questionamos quais dessas ações deveriam ser executadas pelo sistema e não por uma Oscip, e qual seria, de fato, a contribuição que este ator externo poderia ofertar.

Com base nos dados advindos das entrevistas, identificamos que o supracitado Instituto assessorou as chefias da SE-SBC, com ênfase na chefia da Seção de Educação Especial e que contribuiu com o sistema na criação de um banco de dados, em ações voltadas à EJA e às oficinas socioeducativas<sup>148</sup> da escola Marly Buissa Chiedde; estas voltadas para a comunidade e às pessoas com deficiência. Consideramos ainda, a hipótese de que o excerto publicado na imprensa oficial poderia não traduzir todas as ações desempenhadas pelo Instituto Paradigma, porém, do nosso ponto de vista, seria relevante que suas ações fossem publicadas com mais detalhes, pois só assim, as dúvidas sobre a necessidade de sua contratação ou a contribuição que ele prestou ao município de SBC poderiam ser dirimidas.

A partir da nova administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012), no que se refere ao atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos e salas de recursos multifuncionais do ensino fundamental e da EJA (destinados ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual, TGD e altas habilidades/superdotação), constatamos que a atual administração ampliou a oferta deste atendimento, uma vez que passou a ser viabilizado também aos alunos da EJA.

A partir de 2009, a diretriz da SE-SBC passou a ser clara, tanto no que se referia ao público-alvo que deveria ser atendido nas salas de recursos, quanto em relação a indicação de que a oferta do atendimento educacional especializado deveria ocorrer no contraturno, conforme preconizado nas diretrizes federais (BRASIL, 2008, 2009a). Contudo, identificamos com base nos dados coletados, que no interior das unidades escolares diferentes formas podiam ser operacionalizadas tanto em relação à avaliação quanto a inserção de alunos no atendimento educacional especializado. Em algumas situações, este atendimento viabilizava-se no próprio turno (contrariando as diretrizes do sistema).

---

<sup>148</sup> De acordo com a gestora da Seção de Educação Especial, oficinas socioeducativas foi um nome dado para uma forma diferente de atuar da escola especial. Os professores de educação especial trabalhavam nestas oficinas e, a partir do segundo semestre de 2011, osicineiros do Centro da juventude fariam-nas com os adolescentes com deficiência e também com a comunidade.

Apesar da ocorrência destas situações, pudemos concluir que o público-alvo que era direcionado a esses serviços, encontrava-se mais circunscrito; nessa perspectiva, os atores institucionais estavam tentando se adequar às diretrizes do sistema

Todavia, estes dados nos alertam sobre uma complexa questão a ser resolvida, a dos processos avaliativos do público-alvo da educação especial. Considerando que a política do governo federal define como público elegível para o atendimento educacional especializado as categorias de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, temos dúvidas se os atores escolares possuem competência técnica para empreenderem tais avaliações.

Ainda em relação aos serviços que atuavam em uma perspectiva complementar, apesar de os documentos orientadores do governo federal, a PNEE-EI/08 (BRASIL, 2008) e a Res. nº 4/2009 (BRASIL, 2009a) definirem que o atendimento educacional especializado também poderia ser realizado em centro de atendimento educacional, a opção do município de SBC foi a de realizar intervenções nos dois centros de apoio. Até 2009, o município possuía o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva e o Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado (Cmape) que atendia a faixa etária de zero a seis de alunos com distúrbios neuromotores, deficiência múltipla, TGD e atrasos significativos da aprendizagem.

A decisão foi a de descentralizar esses trabalhos com o objetivo de que eles ocorressem mais próximos aos municípios, em suas comunidades. Em 2010, o Cmape foi o primeiro centro a ser descentralizado. Em relação aos seus atendimentos, à época da entrevista,<sup>149</sup> a gestora entrevistada esclareceu que a SE-SBC, ainda não havia adotado a perspectiva de atendimento no contraturno na educação infantil para a área da deficiência intelectual, embora, um dos documentos institucionais admitisse a possibilidade deste atendimento. Nesse segmento, manteve-se a indicação de o apoio ocorrer por meio da ação do professor itinerante. Apesar de as diretrizes federais indicarem a oferta do atendimento educacional especializado para todo o público-alvo da educação especial, identificamos que o apoio no contraturno na educação infantil para os alunos que não possuíam deficiências sensoriais, causava divergências entre os profissionais do sistema.

Do nosso ponto de vista, a definição se uma determinada criança necessitará ou não de apoios e de qual tipo, deve estar pautada em avaliações, pois, apenas assim, teremos elementos concretos para definirmos se o apoio deverá ser ofertado ou não.

---

<sup>149</sup> Entrevista concedida em 27 de outubro de 2011.

O Cmape também possuía um atendimento de zero a três anos destinado para crianças que não frequentavam a escola comum. Esse atendimento foi instituído em 1991, por meio do Programa de Estimulação Essencial e, a partir de 2010 não foi mais viabilizado aos munícipes. Nesse ponto vemos um diferencial em relação ao que indica o documento PNEE-EI/08, pois ele orienta que o atendimento educacional especializado, do nascimento aos três anos, deve ser expresso por meio de serviços de estimulação precoce em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008).

Até o término desta pesquisa, esse atendimento de zero a três anos ainda não havia sido reorganizado. A nosso ver, as ações destinadas à primeira infância são primordiais e necessitariam ser implementadas nos âmbitos dos sistemas públicos. Caso não seja reorganizado até o final da administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012), assistiremos à supressão de um tipo de atendimento que, desde 1991, era ofertado aos munícipes dessa cidade. Os munícipes perderão um atendimento que, conforme aponta a PNEE-EI/08, objetiva intervir no processo de desenvolvimento e aprendizagem do público-alvo da educação especial.

A descentralização do Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual Nice Tonhozi Saraiva, ocorreu em 2011. Em relação aos serviços que eram ofertados por essa unidade aos munícipes, identificamos a continuidade do atendimento, tanto para os munícipes que não frequentavam escolas, quanto aos que as frequentavam e recebiam o apoio no contraturno.

Apesar de o objetivo da descentralização ter sido o de fazer o atendimento chegar mais próximo às comunidades dos munícipes, identificou-se que operacionalizar essa ação acarretou efeitos não esperados.

Do conjunto de informações coletadas para esta pesquisa,<sup>150</sup> foi possível constatar que as ações ainda não haviam atingido totalmente os beneficiários da política e, nem sempre, o atendimento era realizado próximo à casa do aluno; a estrutura que o centro de apoio possuía (materiais e condições de trabalho) ainda não havia sido totalmente suprida. Porém, esse processo, de acordo com a gestora municipal estava sendo acompanhado e avaliado.

Identificamos tensões e discordâncias entre a perspectiva almejada pelos gestores municipais e a dos professores e coordenadores do projeto Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual – quatro profissionais da EOT e um da EOP. Evidenciou-se a não concordância dos profissionais em relação à descentralização e à falta de estrutura

---

<sup>150</sup> As informações coletadas sobre serviço ocorreram nos dias 27 de setembro e 27 de outubro de 2011.

proveniente desse modelo descentralizado, bem como, a não aceitação da administração na operacionalização de um projeto específico destinado a atender os alunos com surdocegueira e deficiência múltipla.

Em nossa opinião, seria e será um ganho aos munícipes, se a administração conseguir ofertar de forma descentralizada e com a mesma qualidade os serviços que eram organizados no centro de apoio Nice Tonhozi Saraiva, mas, até o término desta pesquisa, o município ainda possuía o desafio de aprimorar essa nova perspectiva de trabalho.

Assim, definiu-se que os serviços dos dois centros de apoio deveriam ser ofertados nas unidades escolares e que a sede dos professores que atuavam nesses centros, passaria a ser na escola comum. Tais definições podem ser analisadas como ações que objetivaram promover a integração do atendimento educacional especializado à proposta pedagógica da escola. Reiteramos, entretanto, os desafios subsequentes, a saber: envolver todos os segmentos interessados na construção dessa proposta (diretores escolares, assistentes de direção, professores de apoio à direção, coordenadores pedagógicos escolares, professores, EOP, EOT e chefias das diversas seções) para que ela se torne coletiva (e não apenas uma mudança administrativa) e, sobretudo, buscar a sua qualificação.

Em 2009, uma ação relevante que a atual administração implementou foi o cancelamento da solicitação de bolsas de estudos para escolas especiais particulares. A partir da Res. nº 19/09, os munícipes podiam renovar as bolsas já conseguidas, mas foi fechada a possibilidade de solicitação de novas bolsas de estudo. Evidenciou-se que algumas escolas particulares especiais, sequer possuíam um projeto pedagógico e documentação condizente com a legislação.

Como resultado final das ações concernentes às bolsas de estudo, foi publicado no dia 23 de dezembro de 2011, a renovação de 251 bolsas. No início dessa gestão, localizamos a relação de 316 alunos bolsistas, cujas bolsas foram concedidas pelas antigas administrações.

Não podemos deixar de elogiar a ação da atual administração em relação ao ato de deixar de conceder bolsas de estudo para escolas especiais particulares, uma vez, que os munícipes a partir de 2009, foram impossibilitados de efetivar matrículas novas nessas escolas. Defendemos que os recursos públicos devem subsidiar educação pública, porém, preocupa-nos a possibilidade de que o público-alvo da educação especial não permaneça nas classes comuns e os munícipes tenham que arcar com sua educação no setor privado.

Notemos que a tensão público-privado também se materializou no município de SBC no que tange à política pública de atendimento ao público-alvo da educação especial. Sendo assim, em nossa opinião, seria muito produtivo se as ações futuras desencadeadas pela

SE-SBC concernentes a essas escolas particulares, propiciassem que os alunos que possuem tais bolsas retornassem suas matrículas às escolas públicas, ou frequentassem as propostas socioeducativas do Cimeb Padre Aldemar Moreira ou da escola Marly Buissa Chiedde.

A nosso ver, essa ação – de migrar as matrículas dos alunos do setor privado ao setor público – seria imprescindível, caso contrário, a situação que poderá se delinear é a de o sistema de ensino de SBC deixar de ofertar vagas nas escolas especiais públicas e manter o subsídio às matrículas efetivadas no setor privado. Se essa situação no futuro se mantiver, teríamos um retrocesso na política educacional destinada ao público-alvo da educação especial do município de SBC, que desde 1957, destacou-se por ofertar educação pública.

Desta forma, cabe o alerta para que não se instaure uma contradição, na qual, o município de SBC assume uma política de direito e conforma suas ações para que a educação das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ocorra nas classes comuns, mas, em contrapartida, subsidia a educação deste público no sistema particular. Reiteramos o quão importante foi a ação da administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012) de cessar as bolsas para as escolas particulares, contudo, apenas as ações que a administração empreenderá ou pesquisas futuras poderão investigar o transcorrer dessa história.

Outra ação de ajuste da política local às diretrizes emanadas pelo governo federal referiu-se a extinção das classes integradas. Constatamos que, inicialmente essas classes operavam com uma lógica que desrespeitava os próprios princípios da integração, existindo um movimento de encaminhar para tais classes os alunos que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. À medida que as discussões sobre educação inclusiva foram adentrando no município, paulatinamente, tais classes passaram a absorver alunos que demandavam uma atenção individualizada e apoios intensos e contínuos.

Com o objetivo de cessar a oferta do atendimento dos alunos nas classes integradas e inseri-los nas classes comuns, foi escrito um projeto que se denominou Transição. Este projeto organizou uma série de condições estruturais, formativas e de acompanhamento aos alunos, professores e escolas.

Diferentemente do que orientam os documentos legais e as diretrizes do governo federal (BRASIL, 2008, 2008a, 2009a), o atendimento educacional especializado foi organizado no turno e não no contraturno. A justificativa para tal definição assentou-se na avaliação de que a escola não conseguia lidar o tempo todo com esse alunado. Mesmo com as organizações e adequações de espaço, tempo e rotinas, estas, não se mostraram suficientes para atender determinados alunos. Cabe esclarecer que o objetivo de ofertar o atendimento educacional especializado no turno circunscrevia-se há um tempo determinado.

Ainda em 2009, iniciaram-se intervenções nas escolas especiais públicas, Emebe Rolando Ramacciotti e Emebe Marly Buissa Chiedde que atendiam os alunos com deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e condutas típicas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007). À época, a EOT que atuava na educação especial iniciou um processo de encaminhamento dos alunos destas escolas para as classes comuns que ficavam sob a responsabilidade do município. A partir de 2010, alterou-se a configuração de funcionamento destas duas escolas especiais: a Emebe Rolando Ramacciotti passou a atender jovens a partir de 16 anos em propostas socioeducativa, e a Emebe Marly Buissa Chiedde, a alunos de 6 a 15 anos.

A partir da Res. nº 30/2010, não foi mais aberta a possibilidade de matrículas novas nas Emebes Rolando Ramacciotti e Marly Buissa Chiedde. Tal como preconiza o governo federal, o município iniciou o seu processo de indução para que a classe comum fosse o único *locus* de matrícula ao público-alvo da educação especial

Em 2010, ainda na perspectiva de transformar as escolas substitutivas em um serviço complementar, houve a indicação por parte dos gestores municipais de que a escola especial Marly Buissa Chiedde fosse transformada em um centro de apoio, deixando de ofertar uma educação substitutiva; para tanto, foi organizado um grupo de trabalho com os profissionais do sistema. Para implementar esta tarefa foi escrito um projeto denominado “Incluindo” e, novamente, planejaram-se formas diferenciadas para garantir o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns. Para eles o atendimento educacional especializado também foi viabilizado no turno.

Ainda, como “braço” desse Projeto Incluindo, criou-se o Atendimento Educacional Especializado – Atendimento Domiciliar para atender os alunos que em virtude de possuírem questões de saúde não podiam frequentar a escola. Ainda que os documentos orientadores e legais não mencionassem esse tipo de atendimento, no sistema de SBC, ele foi viabilizado na perspectiva de garantir o direito à educação para todos.

Apesar de os familiares e os profissionais da Emebe Marly Buissa Chiedde demonstrarem-se contrários ao término da escola especial, como resultado final, os alunos em idade escolar sob responsabilidade de atendimento do município foram encaminhados para as escolas comuns. Mantiveram-se na escola especial apenas 12 alunos com idade entre 12 e 14 anos,<sup>151</sup> além dos jovens e adultos, aos quais foram propiciadas as oficinas socioeducativas.

---

<sup>151</sup> Conforme dado coletado em junho de 2011.

O processo de inserção do público-alvo que frequentava as classes integradas e a escola especial nas classes comuns evidenciaram algumas particularidades. Até o término da coleta de dados para essa pesquisa,<sup>152</sup> deflagrou-se nesse sistema de ensino real e concreto, atravessado por histórias e contradições, que a perspectiva veiculada pelo governo federal – que orienta a matrícula do público-alvo na classe comum e o atendimento educacional especializado no contraturno –, não havia sido suficiente para propiciar a inclusão escolar desses alunos que necessitavam de apoios intensos e contínuos em virtude de seus agravamentos.

Para além do que preconiza o governo federal, o sistema viabilizou a diminuição do número de alunos nas classes comuns, o estagiário de apoio para apoiar o aluno, o professor de educação especial para trabalhar no atendimento educacional especializado no turno e em parceria com o professor da classe comum. Além disso, as equipes que coordenaram o Projeto Transição e o Incluindo, realizaram grupos com os pais dos alunos das classes integradas e das escolas especiais que passaram a frequentar a classe comum e, encontros formativos com os professores de educação especial e da classe comum.

Em relação aos professores de educação especial foi possível identificar que, alguns demonstraram um “não-saber” para atuar nessa perspectiva inclusiva, sobretudo, os profissionais que não queriam ter saído da escola especial e acreditavam naquele trabalho.

Em relação às práticas educacionais voltadas aos alunos com múltipla deficiência e com surdocegueira, desvelou-se a necessidade de articulação dos professores da educação especial habilitados em diversas áreas (mental, auditiva e visual), visto não existir mais profissionais específicos para atuar com esse público. De nossa parte, entendemos ser de suma relevância que os gestores mantenham avaliações sobre a inclusão escolar desse público-alvo. Estudos posteriores também poderão elucidar como vem sendo materializada a educação nas classes comuns desses alunos que demandam apoios contínuos nos cotidianos escolares, ou seja, como são organizados os tempos e espaços escolares, os agrupamentos, o currículo e as formas de avaliação.

Em relação à educação de surdos, constatamos que esta demonstrou ser a mais complexa de ser operacionalizada no modelo proposto pelo governo federal. Até o término desta pesquisa, a escola de surdos Neusa Bassetto foi mantida e, conforme esclareceu a gestora municipal entrevistada, a administração estava sendo cautelosa em relação à educação destes alunos.

---

<sup>152</sup> Setembro de 2011.



Além de manter a Emebe Neusa Bassetto, o município organizou o atendimento educacional especializado para alunos surdos da educação infantil à EJA. De acordo com as orientações federais, a implementação deste atendimento envolve a contratação de diversos profissionais de modo a possibilitar os três momentos didático-pedagógicos, a saber:<sup>153</sup> o atendimento educacional especializado em Libras, o atendimento educacional especializado de Libras e o atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Há também a indicação do tradutor/interprete de Libras e Língua Portuguesa.

Identificamos que no município de SBC, os profissionais foram construindo formas diferentes de operacionalizar esse atendimento educacional especializado para surdos e a perspectiva foi a de dispensar uma atenção mais efetiva ao turno do que ao contraturno. Investiu-se em práticas colaborativas entre o professor de educação especial e o da classe comum, e em ações que envolviam as equipes gestoras escolares, os funcionários das escolas e as famílias.

A organização e a implementação do atendimento educacional especializado para surdos no município de SBC, foi estruturada inicialmente de forma descentralizada. Primeiramente, ofertou-se o serviço o mais próximo possível do território em que a comunidade vivia.

Em 2010, a equipe que coordenava a implantação e a execução do atendimento educacional especializado destinado aos alunos surdos (quatro profissionais da EOT e professores de educação especial) indicou com base em suas avaliações, que esse atendimento deveria ser organizado em escolas-polos bilíngues, sendo sugerida a centralização do trabalho em uma escola da educação infantil e em três do ensino fundamental

Em 2012, ocorreu a definição de que o município implantaria tal proposta, acrescentando uma escola para a educação de jovens e adultos. Além destas escolas, conforme preconizado em documento institucional (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012), as famílias que não optassem por matricular seus filhos nas escolas-polo também teriam o respaldo necessário.

De acordo com o documento “Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdez matriculados nas Escolas-Polo do Município de São Bernardo do Campo” seria viabilizado o atendimento educacional especializado de Libras, este, realizado por

---

<sup>153</sup> Conforme indicações contidas no material do MEC intitulado “Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez” (SILVA; DAMÁZIO; LIMA, 2007). Este material faz parte de uma coletânea elaborada para a formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado.

professores surdos. Dos três momentos didático-pedagógicos propostos pelo material do MEC “Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez” o município apresentava uma lacuna em relação ao atendimento educacional especializado para ensino de Língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Em relação à oferta do atendimento educacional especializado para surdos, o sistema indicava que ele poderia abranger os três momentos didático-pedagógicos e acontecer no contraturno. Conforme constava no documento consultado, a frequência destes atendimentos ocorreria de acordo com as necessidades educacionais de cada aluno e das indicações contidas no plano de atendimento individual. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012)

Podemos observar um diferencial entre a proposta municipal e o que é veiculado nos materiais formativos do MEC (SILVA; DAMÁZIO; LIMA, 2007), pois, na perspectiva federal há a indicação de um período adicional de horas diárias de estudo para que seja implementado os três momentos didático-pedagógicos. Em relação ao atendimento educacional especializado para o ensino da Língua Portuguesa, além da realização diária desta proposta, sugere-se que ele seja realizado “[...] por uma professora de Língua Portuguesa graduada nesta área, preferencialmente.” (SILVA, DAMÁZIO, LIMA, 2007, p. 25). Até o término desta pesquisa, o sistema ainda não possuía este profissional.

Outro ponto a ser ressaltado, refere-se à inserção da EJA no planejamento da administração, pois, em 2012, também seria indicado um polo como referência para os educandos que estudavam no período noturno na Emebe Neusa Bassetto. O objetivo foi o de garantir a esse público específico, o mesmo atendimento que vinha sendo operacionalizado para a EJA em SBC, ou seja, a elevação de escolaridade e uma qualificação profissional.

A nosso ver, a escola-polo poderá propiciar uma melhor organização do atendimento educacional especializado complementar para os alunos surdos que optarem por estudar nas classes comuns, bem como potencializar a formação dos atores envolvidos nesse processo, além de otimizar a atuação dos profissionais que efetivarão os momentos didático-pedagógicos. Porém, entendemos ser de extrema relevância que o sistema registre e avalie sistematicamente como vem sendo materializada no âmbito local a educação de surdos, visto que carecemos de pesquisas sobre esta questão, pois contribuirão para que a discussão ultrapasse as defesas meramente ideológicas.

Pelo exposto até o momento, ficou evidente compreender o porquê de o município ter mantido a escola especial. Não podemos deixar de tecer uma reflexão a esse respeito, pois se o município de SBC que é um município rico e com uma longa trajetória na educação

especial, ao tentar implementar as propostas veiculadas pelo governo federal deparou-se com todos esses impasses, podemos imaginar como essas ações devem estar sendo viabilizadas pelo Brasil afora, nos seus 5.565 municípios, se é que o estão sendo. Além dos profissionais, a oferta diária dos três momentos didático-pedagógicos implicaria quase que em uma oferta de educação integral.

Em síntese, podemos dizer que a partir da administração de Luíz Marinho (PT 2009/2012), no que se refere à educação de surdos, o município continuou com uma escola especial para surdos, a Emebe Neusa Bassetto, mas também viabilizou uma ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (da educação infantil à EJA) para as famílias que optassem por ter a educação de seus filhos na classe comum ou em escolas-polos.

Nesse percurso que trilhamos, identificamos que, apenas em relação à educação dos alunos surdos as famílias tiveram poder decisório, ou seja, possuíram a possibilidade de escolher onde queriam que ocorresse a educação de seus filhos.

A nosso ver, a política de atendimento destinada aos alunos surdos no município de SBC foi a mais interessante, pois, além de a família ter poder decisório, não foram extintas propostas de atendimento, ao contrário, ampliadas. Sendo assim, se o trabalho desenvolvido nas escolas-polos propiciarem uma inclusão escolar de qualidade, a comunidade certamente o referendará.

Em relação aos professores de educação especial que até 2009 atuavam em serviços substitutivos, e que a partir de 2010 passaram a atuar no atendimento educacional especializado, damos destaque a duas considerações relatadas por quatro dos cinco profissionais da EOT que foram entrevistados. De acordo com estes profissionais, parte do grupo de professores, externava suas dúvidas em relação à nova atuação que o sistema lhes atribuía, porém, essa “desestabilização” demonstrou-se salutar, uma vez que vinha desencadeando movimentos de estudo (PROFISSIONAL 4; PROFISSIONAL 5). Um outro conjunto desses professores, explicitou não concordar em atuar no atendimento educacional especializado, pois acreditavam no trabalho que era desenvolvido nas escolas especiais substitutivas. (PROFISSIONAL 1; PROFISSIONAL 3)

Esses dados nos alertam para o fato de que, um número significativo de professores da educação especial passou a ser convocado pelo sistema a desenvolver ações diferentes das quais vinham realizando até 2009. Esses profissionais foram direcionados para atuar no atendimento educacional especializado e em ações colaborativas junto aos demais professores do ensino comum, com vistas a contribuir com o processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial. Assim, do nosso ponto de vista, os processos de formação

continuada necessitariam levar em consideração o histórico dessas trajetórias profissionais, extrapolando a reprodução de modelos formativos que se pautam majoritariamente no estudo de deficiências. Muitos desses profissionais possivelmente necessitarão ser imersos em um modelo formativo que os ajude a construir essa nova perspectiva de trabalho.

Em 2011, a Seção de Educação Especial do município de SBC organizou projetos que tiveram como foco a implantação/reorganização dos atendimentos educacionais especializados, estes, abrangeram as áreas de deficiência intelectual, visual e surdez. O município não organizou projetos para discutir altas habilidades/superdotação, surdocegueira, TGD e deficiência física, categorias estas também presentes nos documentos orientadores do MEC. Identificamos ainda, que os professores da área de deficiência intelectual têm sido os atores responsáveis por atender os educandos com altas habilidades/superdotação e TGD.

Em relação à categoria de altas habilidades/superdotação, constatamos que a partir de 2009 ela passou a figurar nas orientações do sistema e nos documentos institucionais. Porém, não localizamos ações específicas no município de SBC, tais como as expressas nos documentos federais (BRASIL, 2008; 2009) que abordam a implantação dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação, atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas nas escolas públicas em interface com instituições de ensino superior ou com os mencionados núcleos, ou ainda, ações com as instituições que promovem o desenvolvimento de pesquisa, artes ou esporte.

Não podemos deixar de considerar que essa pesquisa acompanhou apenas os três anos iniciais da administração do Prefeito Luiz Marinho (PT- 2009/2012), sendo previsível a dificuldade em implantar todas as ações que seriam afetas ao público-alvo da educação especial. Porém, entendemos que, dada a complexidade das questões, estas necessitam ser debatidas no sistema envolvendo uma diversidade de atores para que avancemos cada vez mais na construção de atendimentos de qualidade.

Outra ação implementada na administração Luiz Marinho, conforme abordado no transcrito deste estudo, referiu-se aos serviços da saúde que passaram a ser disponibilizados no Cimeb Padre Aldemar Moreira: o Centro de Atenção psicossocial à infância (Capsi) o Serviço de Reabilitação Neurológica e o Núcleo Especializado em Aprendizagem (NEA). A disponibilização desses serviços de saúde à população e ao público-alvo da educação especial pode ser considerada uma conquista. Contudo, evidenciou-se a necessidade do desenvolvimento de ações articuladas entre a saúde e a educação.

Um ponto pouco abordado na política federal refere-se aos jovens e adultos que necessitam de apoios intensos e contínuos, devido agravantes em seu desenvolvimento. De

acordo com a PNEE-EI/08, nas modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional, “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social”. (BRASIL, 2008, p. 16). Queremos chamar a atenção sobre o que não é dito nessa política federal. Queremos trazer à cena, os jovens e adultos que não possuem possibilidade de inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. Conforme vimos neste estudo, no registro da reunião do Conselho Municipal de Educação ocorrida em 8 de julho de 2009, havia uma menção de que a política de profissionalização do município de SBC, centrada na Associação Santo Inácio para integração do Trabalhador especial (Asiite), era incipiente e voltada apenas às pessoas com deficiência que apresentavam possibilidades de serem inseridas na profissionalização. A partir desta nova administração de Luiz Marinho (PT-2009/2012), o município manteve o convênio com a referida Asiite e vem organizando nos centros de apoio municipais, propostas para esse público pouco abordado nas políticas de Estado.

O que queremos deixar marcado é que uma política de Estado não pode silenciar-se sobre essa questão, pois uma porcentagem de jovens e adultos não conseguirão ser inseridos em propostas de profissionalização. Assim, torna-se urgente o planejamento, o financiamento e a viabilização de outros espaços criados no entrecruzamento de políticas intersecretariais com o intuito de oferecer projetos/ações concernentes à cultura, lazer, e esporte, para que a escola não se torne o único local de convívio.

Sendo assim, entendemos que a educação do público-alvo da educação especial necessita construir práticas e propostas de qualidade e tais ações necessitam ser registradas e avaliadas sistematicamente pelos atores institucionais.

No que tange ao ator comunidade escolar, ao realizarmos esta pesquisa e analisarmos as ações implementadas para o atendimento educacional especializado, refletimos que todos os pais ou responsáveis deveriam ter poder de decisão sobre a educação de seus filhos e não apenas os pais dos alunos com surdez. O nosso papel (sistema e profissionais) deveria se encaminhar na perspectiva de construir *junto* com os pais os benefícios de uma proposta de inclusão escolar, e não *sobre* eles.

Autores como Camargo e Bassi (2008) destacam a importância do princípio constitucional da gestão democrática e de as esferas da administração pública resguardarem tempos e espaços nos quais a dimensão do poder não seja garantida a qualquer preço. Segundo os autores, a virtude democrática constituiu-se justamente em sua dimensão “fraca”, uma vez que no estado de direito democrático, almeja-se que as ações desenvolvam-se na

perspectiva do convencimento e não da subjugação. A imbricação entre educação e democracia é importante, pois:

Só esta imbricação pode oferecer a todos a possibilidade de compreensão de que a democracia é um valor construído historicamente pelos “de baixo” como um meio de levar à compreensão de como devem ser “jogadas as regras do jogo” [...] também se referem a um fim nos quais os valores constituídos são aqueles que procuram melhor realçar as dimensões da liberdade, da ética e da solidariedade, qualidades próprias da condição e da convivência humana. (CAMARGO; BASSI, 2008, p. 124)

Em síntese, durante o percurso que vivenciamos, foi possível constatar o quão complexo é tecer uma política pública, assim sendo, buscamos demonstrar as diferentes nuances instituídas no plano local ao tentar implementar a política veiculada pelo governo federal.

Conforme explanado nas páginas deste estudo, foi possível apreender que o município além de aderir às normativas federais, deu continuidade a políticas que já vinham sendo operacionalizadas, ampliou e extinguiu ofertas de atendimentos, bem como operacionalizou construções locais que desenharam novos modelos de atendimento aos munícipes.

Apesar de a administração ter como meta adequar-se às diretrizes e normativas federais, ao colocar a política em ação, estabeleceu-se no plano local, a presença de uma lógica seletiva, ou seja, elegeu-se o que seria ajustado. Obviamente, os motivos que embasam essas decisões são inúmeros e podem ser oriundos da influência dos atores internos, comunidade, dinâmicas políticas, interesses, entre outros.

A não adesão a tudo o que é prescrito pela política do governo federal, nos levou aos seguintes questionamentos: a política veiculada pelo governo federal é a ideal? Basta cumpri-la para que construamos sistemas educacionais inclusivos? Ela tem propiciado a democratização do atendimento ao público-alvo da educação especial? O que cabe aos 5.565 municípios? Apenas cumprir a política federal, desconsiderando seus percursos e histórias locais?

Ao realizarmos esta pesquisa, refletimos que em um município com trajetória em educação especial, um ajuste total ao que é preconizado pelo governo federal, ainda não havia sido possível de ser realizado. Perguntamos-nos se de fato esse é o caminho, pois, assim como as escolas, as equipes de apoio e os professores que atuam em uma perspectiva inclusiva são convocados a pensar formas diferenciadas de planejamento para atender à diversidade que hoje chega às escolas, talvez seja necessário que o governo federal também exercite esse

planejar diferenciado e os municípios não sejam meros reprodutores de suas orientações, mas assumam o protagonismo de suas políticas. Acreditamos que o plano local tem muito a ensinar e a fornecer elementos para o governo federal.

É inegável que a oferta do atendimento educacional especializado pelas redes de ensino signifique um ganho e a conquista de um direito. Porém como tão bem nos alerta Garcia (2010, p. 21):

A política educacional brasileira atual sobrepõe a uma estrutura conhecidamente excludente, programas e serviços para atender a diversidade dos alunos, revelando que as estratégias para lidar com a “inclusão educacional” e a “educação inclusiva” estão vinculadas ao gerenciamento das redes de ensino e não ao debate educacional-pedagógico.

As implicações dos caminhos tomados pela administração municipal de SBC, desde 2009, poderão ser apreendidas por meio do acompanhamento rigoroso e criterioso dos seus gestores, bem como pelo empreendimento de outras pesquisas. Reiteramos a necessidade imperiosa de a administração registrar as avaliações e os direcionamentos e redirecionamentos dos caminhos trilhados.

Ao término desta pesquisa, algumas questões ainda ficaram em aberto, a saber: a política implementada propiciou o aumento de atendimentos e serviços para o cidadão? As mudanças efetivadas pautaram-se em avaliações? Como as práticas educativas passam a ser materializadas no interior das escolas?

Concordamos com Bueno (2006) que as pesquisas devem preocupar-se com o cotidiano dos alunos nas escolas, obviamente sem desconsiderar as condições sociais, econômicas e culturais que influenciam os processos de escolarização e “[...] privilegiar como foco as marcas das trajetórias e as condições dos alunos no interior das escolas, procurando estabelecer, é claro, as possíveis relações entre a vida intraescolar com o meio social geral.” (BUENO, 2006, p. 112)

Por fim, entendemos que pesquisas trazem elementos e contribuem para a ampliação de conhecimentos acerca dos objetos estudados e, no nosso caso, indicações para a política de educação especial. Porém, gostaríamos de ressaltar uma das contribuições que o nosso estudo forneceu: escrevemos grande parte de uma história que não se encontrava escrita desde 2004. Tivemos que ir atrás de documentos não arquivados, dos atores que viveram essas histórias e conseguimos situar os fatos nos processos que foram vivenciados nesse sistema de ensino.

De nossa parte, entendemos que nestes três anos (2009-2011) a política não foi incremental, ao contrário implementou reversões significativas. Porém, para além da definição do *locus* de atendimento e da instituição de ofertas do atendimento educacional especializado, ainda deparamo-nos com o desafio de construirmos uma educação pública, democrática e de qualidade para todos. E então, talvez não precisaremos mais adjectivá-la de inclusiva!



## REFERÊNCIAS

ABAPORU. Consultoria e Planejamento em educação. *Carta institucional*. Ano, 2003.

ABRÚCIO, Fernando Luiz; SOARES, Márcia Miranda. *Redes Federativas no Brasil: Cooperação intermunicipal do Grande ABC*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, Série Pesquisas nº 24, 2001.

ADRIÃO, Teresa; BORGHI, Raquel. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. In CORREA, Bianca Cristina; GARCIA Teise Oliveira (Orgs). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, p. 81-95, 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In SILVA Shirley; VIZIM Marli (Orgs.). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 13-36, 2003.

ARELARO, Regina Gomes; KRUPA, Sônia Portella. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã, p. 85-105, 2007.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais p. 29-39, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Maria Cecília Roxo Moreira; Maria do Carmo Brant de Carvalho (Org.). In: *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUCSP, v. 1, p. 7- 224, 2000.

BATISTA, Cristina Abranches; Mantoan, Maria Teresa Egler. Educação Inclusiva: *Atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BEISIEGEL. Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Líber Livro, 2004.

\_\_\_\_\_. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Ciências da Educação)

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

\_\_\_\_\_. José Geraldo; FERREIRA, Júlio Romero. *Políticas Regionais de educação especial no Brasil*. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped, Poços de Calda, GT da Educação Especial, 2003.

\_\_\_\_\_. José Geraldo. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS Denise Meyrelles de *et al* (Orgs.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, p. 105-123, 2006.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 43-63, 2008.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. *A legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 70 aos dias atuais*. UFSCAR. São Carlos, 2010.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. In: *Revista Educação Especial*. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, v.22, n.35, p. 329-338, 2009.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; BASSI, Marcos Edgar. Gestão Democrática na escola pública: participação e controle social no âmbito de um sistema de ensino. In: Correa, Bianca Cristina; Garcia, Teise Oliveira (Orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, p. 97-127, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In POUPART, Jean *et all*. *A pesquisa qualitativa. Enfoques Epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique; LIMA, Jorge da Cunha; COSTA, Tito. *Álbum memória de São Bernardo*. Fotos: MASCARO, Cristiano; MELLO, Hélio Campos. São Bernardo do Campo: Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1981.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2008 .

CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: VWA, 1998.

\_\_\_\_\_. Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. 4. ed. Rio de Janeiro: VWA, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa* [online], n.116, p. 245-262, Jul. 2002.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo *Perspec.* [online], vol. 18, n. 2, p. 113-118, Abr./Jun. 2004.

\_\_\_\_\_. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.* [online], Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 691-713, Out. 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In NOBRE Marília Cecília Roxo & CARVALHO, Maria do Carmo Brant. *Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE / Puc, 2000.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta; FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As Políticas do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Chile e do Brasil. In HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE Marta; MARQUES Eduardo (Org.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 327-367, 2007.

FERRAREZI, Elizabete Roseli. *A reforma do marco legal do terceiro setor no Brasil: a Criação da Lei das Oscip (Lei 9.790/99)*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1993.

\_\_\_\_\_. Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, David. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, p. 86-113, 2006.

FIGUEIREDO Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. In *Análise e Conjuntura*, 1(3) set-dez, 1986.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho da equipa na escola*. Porto/Pt: Porto Editora, 2001.

GARCIA, ROSALBA MARIA CARDOSO. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre. Mediação, 11-23, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GIORGI, Heloisa de Oliveira Prado. *Sala de recurso em São Bernardo do Campo: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção contemporânea)

HAM, Christofer & HILL, Michael. *The policy process in the modern capitalist state*. Nova York. Haverst Weatsheaf, 2. ed., 1996. Tradução de: Renato Amorim e Renato Dagnino; adaptação e revisão Renato Dagnino. Mimeografado.

Hoffman, Jussara. *O jogo do contrario em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Caderno CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 30 nov. 2010.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In MERLLIÉ *et all.* *Iniciação à prática sociológica*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo. Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial*. Tese (Livre-docência em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

MARQUES, Eduardo. *Redes sociais, instituições e atores políticos no governo da cidade de São Paulo*. São Paulo, Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. Redes sociais e poder no Estado brasileiro: aprendizados a partir de políticas urbanas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 21, n. 60, 2006.

MARTINS, Maria Heloisa T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 289-300, maio/ago., 2004.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997– (Coleção temas de atualidade).

MÉDICI, Ademir. São Bernardo do Campo: Seus bairros, sua gente. *Cadernos Históricos* - 2.ed.-São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação Cultura e Esporte, 1984.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Fundamentos de educação especial*. Série Cadernos de Educação. São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. *A educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MENICUCCI, Telma. A implementação da Reforma Sanitária: a formação de uma política. IN HOCHMAN, Gilberto; Marta; MARQUES Eduardo (Org.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 303-325, 2007.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO José Geraldo Silveira. *Escolarização de alunos com deficiência: uma Análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)*. Texto apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped, Poços de Calda, GT da Educação Especial, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p 387-405, 2006.

\_\_\_\_\_. *Inclusão marco Zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. *Educ. Soc.* [online], vol. 24, n. 84, set. 2003. p. 763-789.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã, p.15-41, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO Theresa. O ensino fundamental. In OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB*. 2. Ed. São Paulo, p. 31- 46, 2007.

OLIVEIRA E SOUZA, Tanya Cecília Bottas de. *Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

PAULA, Cristiano Corrêa de. *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso Sul. Faculdade de Educação, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In : BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*, p. 25-41. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas considerações metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, p. 65-74, 2001.

PESSOTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

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*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Rosângela Gavioli *et all*. *Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*. Texto apresentado na 27º Reunião anual da Anped, Poços de Calda, GT da Educação Especial, 2004.

\_\_\_\_\_. Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria

Amorim (Org). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, p. 31-69, 2006.

\_\_\_\_\_. Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202. Mai.-Ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre. Mediação, 11-23, 2010.

QUEIROZ JÚNIOR, Edison de. *Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

REZENDE, Flávio da Cunha. *Por que falham as reformas administrativas?* Rio de Janeiro. FGV, 2004.

RODRIGUES, David. Dez ideias mal feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus, 2006.

SILVA, Alessandra da. VIEIRA Cristiane de Paiva Lima; DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez*. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

SILVA, Maria de Fátima Neves da. *Encaminhamento de alunos para sala de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SOUZA, Tanya Bottas de O. Projeto de integração da criança surda com a criança ouvinte. In: *Revista Recordando e Renovando*, São Bernardo do Campo. Ano I – nº 1, 1998.

SOLÉR, Thaís Regina Fernandes. *Opinião de educadores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em uma escola municipal de ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia L.; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã, p. 123-136, 2007.

SOUZA, Celina. O Estado da Arte em Políticas Públicas. In HOCHMAN, Gilberto; ARRETICHE, Marta; MARQUES Eduardo (Orgs.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 65-86, 2007.

THURLER, Mônica Gather. *Inovar no interior da escola*. Tradução: Jeni Wolf. Potyo Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca, sobre princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge & Skliar, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 45 - 68, maio/agosto 2010.

VIZIM, Marli. *Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o Centro de Atenção à Inclusão Social de Diadema*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República*. Brasília: Líber Livro, 2008.

ZWETSCH, Pamalomid. *Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS*. Mestrado (Dissertação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

## DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES LEGAIS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em 17 dez. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em 17 dez. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)> Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1967. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm)>. Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 4.024* de 20, de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação especial. *Política Nacional de Educação Especial*: livro 1. MEC/ SEESP. Brasília, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial no Brasil: Série Inst. 2*. MEC/ SEESP – Brasília: 1994a . 44p. (Série Institucional; 2 )

BRASIL, Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais / Secretaria de Educação Especial – Brasília, MEC, SEESP, 1995

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília - Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 8.069*, e 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: D.O.U. de 16/07/1990, p. 13.563.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n° 9.790* de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 3.100* de 30 de junho de 1999a. **Regulamenta** a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/D3100.htm>>. Acesso em jan. de 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação – Lei n.º. 10.172* – de 09 de janeiro de 2001. Brasília - Senado Federal, 2001.



BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.º.2*, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC: SEESP, 2001a.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n.º. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Coordenadoria para Integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Inclusão*, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n.º. 6.571*, de 17 de setembro de 2008a. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta ao parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Publicado no DOU em 17 de setembro de 2008. Brasília: 2008a.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto Legislativo n.º 186*, de 9 de julho de 2008c. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Publicado no DOU de 10 de julho de 2008, Seção 1, p.1.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 6.949*, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º. 13*, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º. 4*, de 2 de outubro de 2009a. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009a.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 7.690*, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura Regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial, 16 de jan. de 2009a, n.1.485. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Prefeitura faz cadastramento de crianças para construção de novas creches*, 27 de mar. de 2009b, n.1.498. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município, 24 de jul. de 2009c, n.1.513. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Resolução n° 15* de 4 de setembro de 2009d. Dispõe sobre inscrições e matrículas de alunos nas escolas municipais de Educação Básica que atendem a educação infantil, 1º ano do ensino fundamental de 09 anos e dos demais anos/ e nas Escolas Básicas especial, para o ano de 2010/ n.1523. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município, 25 de set. de 2009e, n.1.526. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *SEC n°. 19* de 23 de outubro de 2009. Regulamenta o procedimento da renovação das bolsas de estudo da Educação Especial para o ano de 2010”Publicação oficial do município, 23 de out. de 2009f. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município de São Bernardo do Campo, 13 de novembro de 2009g, n.1533. Caderno Especial.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Orientações administrativas para a organização do quadro de professores em 2010h*. Publicação oficial do município, 11 de dez. de 2009h, n.1537. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Convênio com a USP oferece curso para 800 professores*, 19 de mar. de 2010a, n. 1.551. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município, 23 de abr. de 2010b, n. 1556. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município de São Bernardo do Campo 30 de abr. de 2010c, n. 1.557. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município, 11 de jun. de 2010d, n. 1.564. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Educação Especial ganha Complexo reformado*. Publicação oficial do município de São Bernardo do Campo, 08 de jul. de 2010e, n.1.569. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Decreto de n° 17.242*, de 8 de setembro de 2010f. Dispõe sobre a alteração da denominação das Unidades Escolares da rede Municipal, bem como dá outras providências. Publicação oficial do município de São Bernardo do Campo, 10 de set. de 2010f, n.1.578. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município de São Bernardo do Campo, 24 de set. de 2010g, n.1.580. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Resolução SE 38* de 19 de novembro de 2010h. Dispõe sobre Normas para atribuição de professor de educação especial para organização da rede municipal

de ensino no atendimento aos alunos com deficiência nas EMEB e EMEBE para o ano de 2011. . Publicação oficial do município de São Bernardo do Campo, 19 de out. de 2010h, n.1.580. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Resolução n° 30* de 27 de agosto de 2010i. Dispõe sobre inscrições e matrículas de alunos nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) que atendem a Educação Infantil, 1º e 2º anos do ciclo inicial do Ensino Fundamental de 09 anos, do 2º ano do ciclo I e 1º e 2º ano do ciclo II do ensino fundamental de 08 anos, na Escola Municipal de educação Básica Especial Neusa Bassetto e Entidades Conveniadas para o ano de 2011, 10 de set. de 2010i, Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Prefeitura investe em qualificação dos professores*, 28 de jan. de 2011, n. 1.600. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação *Decreto n° 17.402*, de 9 de fevereiro de 2011a. Dispõe sobre criação, extinção e alteração da denominação de Unidades Escolares da rede municipal de ensino e da outras providências. Publicação oficial do município, 11 de Fev. 2011, n. 1.603. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município, 04 de fev.de 2011b, n. 1.601. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Resolução n° 20* de 12 de agosto de 2011c. Dispõe sobre inscrições e matrículas de alunos nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) que atendem a Educação Infantil, 1º , 2º e 3º anos do ciclo inicial do Ensino Fundamental de 09 anos e 1º e 2º ano do ciclo II do ensino fundamental de 08 anos, na Escola Municipal de Educação Básica Especial Neusa Bassetto e Entidades Conveniadas para o ano de 2011c. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. *Prefeitura promove II Seminário e III Encontro de Educação Inclusiva*. Públicação oficial do município, 16 Sept. 2011d, n 1635. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município, 4 de Nov.2011e , n.1.642. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Bolsa de Estudo – Educação Especial/Notificação n° 006. Publicação oficial do município, 23 de Dez. 2011f, n. 1.649. Semanal.

NOTÍCIAS DO MUNICÍPIO. Publicação oficial do município, 10 de Fev. de 2012, n. 1656. Semanal.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Plano de Governo (2009-2012), 20[?].

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura e Esportes e Lazer. Serviço de Educação Especial. *Potencial e Deficiência*, 19[?].

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura e Esportes. *Educação Pré-Escolar*, 1981.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura e Esportes. *Educação em São Bernardo do Campo*, 1985.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura e Esportes. *A educação infantil em São Bernardo do Campo*, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Serviço de Educação Especial. *Centro Municipal de Apoio à Educação Especial – Estimulação Essencial – Ernesto Augusto Cleto – Diretrizes de Atuação*, 1998.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Proposta para implantação da inclusão na rede municipal de São Bernardo do Campo*, 1999.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Lei Nº 4753*, de 31 de maio de 1999a. Dispõe sobre a concessão de bolsas e auxílios à educação de alunos carentes e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl>>. Acesso em 28 de Des. 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. *Cadernos de Metas*: de 2001.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. *Necessidades educacionais especiais: Informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços*, 2006.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. *Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo*. v. II, Caderno 5, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Lei nº 5.820* de 03 de abril de 2008. Dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências, 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/700916/lei-5820-08-sao-bernardo-do-campo-o>>. Acesso em 18 Abr. 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Sumário de Dados 2009 - ano base 2008, 2009*.

[SÃO BERNARDO DO CAMPO]. *Proposta da EOT [Equipe de Orientação Técnica] para o processo de inclusão no município de São Bernardo do Campo*, [2009a].

SÃO BERNARDO DO CAMPO]. *Proposta da EOT [Equipe de Orientação Técnica] da Seção de Educação Especial: Encaminhamentos para os alunos acima de 18 anos das EMEBEs e Centros de Apoio*, [2009b].

SÃO BERNARDO DO CAMPO]. *Relatório sobre os trabalhos – inclusão escolar do aluno surdo que frequenta a classe comum* [2009c].

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Seção de Formação e Valorização do Magistério. *Informativo, nº 9*. Cursos oferecidos pelo C.M.A.P.D.V “Nice Tonhozi Saraiva”, 2009d

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. *Política de Educação inclusiva*, 2010 a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Seção de Ensino Fundamental. *Projeto de transição das Classes Integradas para as Classes Comuns*, 2010b.

[SÃO BERNARDO DO CAMPO]. *Projeto Transição: Vivendo um Ensino Fundamental Especial*, 2010c.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Seção de Formação e Valorização do Magistério. *Rede/151. Cursos oferecidos pelo C.M.A.P.D.V “Nice Tonhozi Saraiva”*, 2010d.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Seção de Educação Especial. *Atendimento Educacional Especializado*, 2011a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de ações Educacionais. Seção de Educação Especial. *Diretrizes para o ingresso no [Atendimento Educacional Especializado]AEE e indicação de Profissional de Apoio*. 2011b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. *Atendimento Educacional Especializado para Aluno com Surdez matriculados nas Escolas-Polo do município de São Bernardo do Campo*, 2012.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser utilizado com a Gestora da Seção de Educação Especial e a EOT**

<b>Temas</b>	<b>Roteiro</b>	<b>Profissional</b>
<i>Caracterização dos entrevistados</i>	Nome, Formação, Cargo e função, tempo de atuação na PMSBC, tempo de atuação na atual função/cargo - Já atuou como funcionário da Seção de Educação Especial? Em que função? Por quanto tempo? - Quais atividades desempenham no trabalho?	Todos
<i>Identificar os locais onde vem sendo viabilizado o atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial e quais as rupturas e continuidades que o sistema vem efetivando).</i>	- Poderia falar sobre a reorganização das duas escolas especiais do município que atendia alunos com deficiência intelectual, múltipla e surdocegueira? - Como analisa o trabalho que é realizado atualmente com os jovens? O que são oficinas socioeducativas? - O município atende alunos com altas habilidades/superdotação? Qual a proposta? - Quais documentos legais orientam o sistema?	Gestora
	- Quais as ações foram realizadas para transformar as escolas especiais em Centros de Apoio: por que alguns alunos ainda continuaram na escola especial?  - Em relação às classes integradas e escolas especiais organizaram-se os projetos: “Projeto Transição”, “Projeto AEE incluindo” e “Projeto AEE domiciliar”. - Poderiam me relatar por que foi necessário tais projetos específicos, quais os impasses e as conquistas vividas?	EOT
<i>Identificar como ocorre a educação de surdos.</i>	- Quais as propostas para a educação de surdos no município? - Por que o município continuou com uma escola especial para surdos? - Quais os avanços e os impasses que identificam em relação à educação para as pessoas com surdez? - O município possui os profissionais que são apontados na PNEE/08? - Existe a perspectiva de não se ter mais escola especial para surdos?	Todos
<i>Identificar os motivos que justificaram a descentralização dos dois Centros de apoio, e a divisão da equipe técnica?</i>	- Por que houve a descentralização dos dois centros de apoio? Como avaliam? Continuam os atendimentos que eram ofertados? Por que a equipe técnica foi transferida para a educação especial? Por que houve a separação das equipes? (EOT/EOP)	Gestora
<i>Identificar os motivos que subsidiaram a escolha dos Projetos: AEE deficiência intelectual infantil e AEE deficiência intelectual no ensino fundamental e EJA; AEE das pessoas com surdez e AEE das pessoas com deficiência visual.</i>	Por que escolheram esses projetos e não se utilizou todas as categorias do MEC ? - Por que a divisão por deficiência?	Gestora

continua

Continuação

Temas	Roteiro	Profissional
<p><i>Identificar como o município vivencia a construção de diretrizes para o AEE, por meio dos Projetos: AEE deficiência intelectual infantil e AEE deficiência intelectual no ensino fundamental e EJA; AEE das pessoas com surdez e AEE das pessoas com deficiência visual.</i></p>	<p>- Em 2011, organizaram-se os seguintes Projetos: AEE deficiência intelectual infantil e AEE deficiência intelectual no ensino fundamental e EJA; AEE das pessoas com surdez e AEE das pessoas com deficiência visual.</p> <p>Quais os avanços e impasses que identificam?</p> <p>- Com relação ao AEE na área de deficiência intelectual: por que a divisão entre educação infantil e fundamental e EJA? Como avaliam? Por que não puderam ser pensados conjuntamente.</p> <p>- Qual o professor de AEE que tem atendido a criança/jovem com TGD, altas habilidades/ superdotação física?</p> <p>- Como vem sendo realizada a articulação das equipes/discussões dos diferentes Projetos?</p>	EOT
<p><i>Professores de educação especial: Identificar qual o papel é atribuído a este ator e as perspectivas em relação à como se configurará o AEE e a formação continuada desses profissionais</i></p>	<p>Na opinião de vocês qual o papel do professor de educação especial para que esta se constitua em uma perspectiva inclusiva?</p> <p>- Que avaliação que vocês fazem desse conjunto de profissionais?</p> <p>- O gerenciamento dos professores da educação especial passou a ser na SE 115 (educação especial) como analisam essa mudança?</p>	Todos
	<p>- Como ocorre o gerenciamento desses profissionais.</p> <p>- O que compete às áreas de ensino e o que compete à educação especial? (Tal organização propiciou avanços? dificuldades?)</p>	Gestora
<p><i>Identificar como vivencia-se na rede municipal o Fluxo de Encaminhamento do público-alvo da educação especial para a solicitação do atendimento educacional especializado</i></p>	<p>O que identificam em relação aos encaminhamentos das crianças/jovens para o AEE (as escolas regulares tem demonstrado compreensão/dificuldade?; aumentou o número de encaminhamentos e solicitações a partir de a sede dos professores ser a escola regular?</p>	Todos
<p><i>Identificar as ações concernentes a interface saúde e educação</i></p>	<p>- Poderiam me informar sobre os serviços de saúde que funcionam no Cimeb Padre Aldemar Moreira?</p>	Todos

continua

Conclusão

Temas	Roteiro	Profissional
<p><i>Identificar a concepção de “educação especial na perspectiva inclusiva”</i></p>	<p>- Na opinião de vocês o que tem sido, ou foi mais fácil de ser redimensionado para que a educação especial atue em uma perspectiva inclusiva? Por quê?</p> <p>- Qual o maior desafio que avaliam estar enfrentando ou necessitam enfrentar? (para que a educação especial atue em uma perspectiva inclusiva?)</p> <p>- Na opinião de vocês a educação especial já se constituiu em uma perspectiva inclusiva? (justificar)</p> <p>GOSTARIAM DE FALAR MAIS SOBRE ALGO QUE NÃO TENHA SIDO ABORDADO?</p> <p>AGRADECIMENTOS!</p>	<p>Todos</p>



## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Nome da pesquisa: Educação inclusiva: constituição, limites e desafios  
O percurso de um município...(Título em elaboração)**

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosângela Gavioli Prieto - Feusp

**Aluna:** Solange Santana dos Santos Fagliari – Mestranda da Feusp.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sr (a) Profissional

Estou desenvolvendo esta pesquisa intitulada “**Educação inclusiva: constituição, limites e desafios. O percurso de um município...**” no Programa de Pós- Graduação da Universidade de São Paulo e, para isso, gostaria de contar com a sua colaboração para responder essa entrevista. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como a política de educação especial do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, adequará sua política local às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir de 2009.

Além da pesquisa documental pretende-se utilizar entrevistas semiestruturadas.

Gostaria de lembrá-lo (a) que a identificação dos informantes será mantida em sigilo e os conteúdos coletados serão utilizados apenas para fins científicos, seguindo diretrizes éticas da pesquisa. Caso haja alguma citação do depoimento na dissertação, sua identidade será preservada.

Vale esclarecer que o Sr (a) tem a liberdade de retirar o seu consentimento de participação da pesquisa em qualquer fase da mesma sem penalização alguma.

Agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Solange Santana dos Santos Fagliari – [sofagliari@usp.br](mailto:sofagliari@usp.br) /8660-2156.

Li e concordo com o termo acima

---

Nome legível / RG

---

Local e data

**ANEXO A – Materiais, equipamentos e mobiliários contidos nas salas de recursos multifuncionais (tipo I e II )**

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32” LCD
03	Fones de ouvido e Microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

Fonte: MEC/Seesp

**ANEXO B – Recursos, materiais didáticos e pedagógicos acrescentados nas salas de recursos do tipo II**

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa Eletrônica
04	Reglete de Mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de Assinatura
08	Globo Terrestre Adaptado
09	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	Calculadora Sonora
11	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

Fonte: MEC/Seesp